آزادی اندیشه

شماره اول خرداد ۹۴

موضوع ویژه:
علوم انسانی/علوم اجتماعی

با نوشته ها و گفته هایی از:

کاظم ایزدی
جمشید بهنام
سعید پیوندی
نیره توحیدی
آرش جودکی
فرهاد خسروخاور
شاپور راسخ
ر. رمضانی
محسن کدیور
کاظم کردوانی
محمدرضا نیکفر
حسن یوسفی اشکوری



انجمن آزادی اندیشه
The Association for
Freedom of Thought-Iran
(AFTI)

نشریه‌ی علوم انسانی و اجتماعیِ

آزادی اندیشه

AZADIYE ANDISHEH

(Freedom of Thought)



انجمن آزادی اندیشه

The Association for
Freedom of Thought-Iran **(AFTI)**

نشریه‌ی علوم انسانی و اجتماعیِ

آزادی اندیشه

وابسته به «انجمن آزادی اندیشه»
شماره‌ی اول، خرداد ۱۳۹۴

* کلیه‌ی مقاله‌های نشریه به صورتِ «همتاخوانی» (peer review) و با ارزیابیِ دو صاحب‌نظرِ حوزه‌ای که مقاله به آن تعلق دارد (بی‌آنکه نام نویسنده را بدانند) منتشر می‌شوند.
* نشریه‌ی «آزادی اندیشه» در تلخیص و ویرایش مطالب آزاد است.

* **تماس با شورای تحریریه‌ی نشریه:** azadiandisheh.journal@gmail.com
* **تماس با هیئت‌مدیره‌ی انجمن:** azadiandisheh.association@gmail.com

* **طرح روی جلد:** در بزرگداشت میرشمس‌الدین ادیب سلطانی



سرسخن

عرصه‌ی نشریه‌ی «آزادی اندیشه»، علوم انسانی و اجتماعی است. سه جزء درهم‌تنیده‌ی «علوم انسانی و اجتماعی» و «اندیشه» و «آزادی» همه‌ی ضرورتِ وجودی و هدف‌های نشریه را بیان می‌کند.

ابزار کارِ علوم انسانی و اجتماعی «کلمه» است و با «کلمه» است که دراین علوم نظریه‌پردازی می‌شود. و به این معنا، علوم انسانی و اجتماعی علمِ «گفتمان» است.

«کلمه» و «گفتمان» در قالبِ «اندیشه» است که شکل می‌گیرند و به همان‌نسبت که اندیشه گسترش و به افق‌های وسیع‌تری دست می‌یابد، کلمه و گفتمان هم با رنگ‌های متنوع‌تر و پربارتری جلوه می کنند. اما، اندیشه نمی‌تواند گسترش یابد مگر در میدانِ بی‌کرانِ آزادی.

از همین‌رو، سنگِ بنای نشریه بر پاسداری از آزادی بی‌حصرواستثنایِ اندیشه و بیان است. در آزادی بی‌حصرواستثنا (که متفاوت است از آزادی بی‌قیدوشرط؛ که می‌دانیم آزادی هم قید دارد و هم شرط) «بی‌حصر» به‌معنای حق آدمیان است در ورود به همه‌ی عرصه‌های هستی و فکر و کندوکاو در آن و «بی‌استثنا» به‌این‌معناست که هیچ انسانی را نباید در بیانِ نظر و اندیشه‌ی خود باز داشت.

از همین‌رو، می‌خواهیم دریچه‌ای باشیم گشوده بر افقِ گسترده‌ی اندیشه تا همه‌ی آنان که دغدغه‌ی علوم انسانی و اجتماعی دارند و رشد و شکوفایی آن را برای امروز و فردای ایران ضروری می‌شمرند و معتقد به آزادی اندیشه و بیان هستند، این نشریه را از آنِ خود بدانند.

فهرست مطالب

هر شماره‌ی نشریه دارایِ دو بخشِ «موضوعِ ویژه» و بخشِ «باز» (شامل مقاله، نقد، گزارش و...) است. «موضوعِ ویژه»ی این شماره «علوم انسانی و اجتماعی» است.



در چرایی تشـکیلِ «انجمن آزادی اندیشه»

علــوم انســانی و اجتماعــی از جامعه شناســی و مردم شناســی و روان‌شناسـی و علـوم سیاسـی و علـوم اقتصـادی و تاریـخ و اقتصـاد و دیـن و حقــوق تــا جغرافیــا و زبان‌شناســی و جمعیت‌شناســی و... را دربرمی‌گیــرد کــه هریـک از ایـن رشـته‌ها دارای رشـته‌های متعـددی هسـتند کـه بـه نوبـه‌ی خـود حوزه‌هــای وســیعی را پوشــش می‌دهنــد. دیگــر رشــته‌های علــوم هــم، نظیـر پزشـکی و فنـون، نه‌تنهـا بی‌نیـاز ازعلـوم انسـانی و اجتماعـی نیسـتند کـه سـهل اسـت، بـدون دخالـت و یـاریِ ایـن علـوم قـادر بـه ایفـای نقـش خـود در تمامیـت آن نیسـتند. و به‌یمـنِ ایـن علـوم اسـت کـه رشـد اقتصـادی و سیاسـی و فرهنگـی و اجتماعـی و اخلاقـیِ جامعـه و انسـانِ امـروز امـکان پذیـر اسـت. ایـن گسـتره‌ی وسـیع دانـش و هسـتیِ بشـری کـه میـدانِ کارِ علـوم انسـانی و اجتماعـی در دنیـایِ امـروزِ ماسـت بـه خودی‌خـود از اهمیـت ایــن علــوم حکایــت می‌کنــد.

امــا، اهمیــت ایــن علــوم تنهــا در عرصــه‌ی گســترده‌ی آن خلاصــه نمی‌شـود. رسـالت نخسـت ایـن علـوم در آگاه کـردن انسـان‌ها و توضیـح پدیده‌هــا و تغییــرات اجتماعــی اســت. و ایــن ســخن اِمیــل دورکیــم کــه "جامعه‌شناسـی بـه یـک سـاعت زحمـت نمی‌ارزیـد اگـر تنهـا ارزشِ نظریـه پــردازی می‌داشــت" بــه تمامــی رســالت ایــن علــوم را معنــا می‌کنــد. افــزون بــر آن، علــوم انســانی و اجتماعــی بــه انســان‌ها می‌آموزنــد تــا بــه موجودیــت خــود معنــا بدهنــد و از ایــن طریــق بــه آن‌هــا کمــک می‌کننــد تــا نیازهای‌شــان را در مقــام فــرد و نقش‌شــان در مقــام عضــوی از جامعــه را بازشناسـد. ایـن علـوم بـرای انسـان‌ها ایـن امـکان را فراهـم می‌آورنـد



تا به رهیافت‌های دموکراتیکِ مسائل مربوط به زندگی فرهنگی، اقتصادی، سیاسی، تاریخی، جغرافیایی، زیست‌محیطی، بین‌المللی خود آگاهی یابند. همچنین علوم انسانی و اجتماعی وظیفه‌ی سرنوشت‌سازِ به‌وجود آوردن یک وجدان جهانی در خصوصِ وضع بشر و داوهای جهانی بشرِ امروز را به‌عهده دارند.

در دنیای امروز ما مرکز اصلی تولید علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه است. دانشگاه قلبِ معرفت و آگاهی است، دانشگاهی که افزون بر تولید دانش و فراهم ساختن درکِ مفهوم‌های علمی و تربیت متخصص، وظیفه‌ی تربیت انسان‌هایی را به‌عهده دارد که حقوق و مسئولیت‌های خود را درک کنند تا برای شرکت مسئولانه و حق‌مدارانه‌ی زندگی اجتماعی آماده شوند، تا این دانشجویان با روحیه‌ای آزادی خواهانه به درکی نقادانه از نقش نهادهای اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، حقوقی جامعه‌ی خود دست‌یابند، تا این دانشجویان به شهروندان فعال و مسئول و متعهد به پی‌گیریِ ایده‌آل‌های دموکراتیک تبدیل شوند و در حد توانایی خود در ساختن جامعه‌ی خود سهیم شوند، تا این دانشجویان با رویکردی اندیشمندانه به حقوق دیگران و فرهنگ‌های دیگر احترام بگذارند.

اما، در کشور ما به علت دخالتِ آشکار و سازمان‌یافته و آمرانه‌ی ایدئولوژیکِ حکومت در امرِ علوم انسانی و اجتماعی و همه‌ی هستیِ دانشگاهیِ ما، نه این علوم در وضعیت به‌سامانی قرار دارند و نه دانشگاهِ ما قادر به انجام همه‌ی وظایفِ جوهریِ خود است. پس از انقلاب نخستین نهادِ تولیدِ معرفت که با یورش همگانی حکومتی روبه‌رو شد دانشگاه بود، به‌ویژه به‌عنوان کانونِ تولید و گسترش علوم انسانی و اجتماعی. "انقلاب فرهنگی" که همراه بود با تعطیلی بیش از دوسالِ دانشگاه و اخراج هزاران عضو هئیت علمی و دانشجو، با پرچمِ برساخته‌ای ایدئولوژیک، امنیتی، اقتصادی، علوم انسانی و اجتماعی و دانشگاه را نشانه گرفت. و از آن زمان تا کنون، هرچند از ارائه‌ی بدیل "علوم انسانی اسلامی" ناتوان بوده‌اند اما، بر پیکر این علوم و دانشگاه ضربات فراوانی وارد کرده‌اند. و از آن زمان تاکنون به نسبت ناکامی در تحققِ آرزوهای ناممکن خود، هم بر سیاست‌های

علم‌ستیزانه‌ی خود افزوده‌اند و هم در پاسخ به هرتنگنایِ لاینحلِ فرهنگی و سیاسی، دانشگاه و علوم انسانی و اجتماعی را در قربان‌گاه نشانده‌اند که آخرین آن در دوره‌ی فاجعه‌بار دولت احمدی نژاد بود و "محاکمه"ی علوم انسانی در دادگاه و "بازبینیِ" همه‌ی رشته‌ها و مواد درسی و حذف پاره‌ای از آن‌ها.

در برابر چنین وضعیتی، از روز نخست دانشگاهیان و نیروهای فکری و فرهنگی روشن‌بین به شکل‌های گوناگون واکنش نشان دادند و به‌مقابله با آن برخاستند و در حد توان خود توانسته‌اند ضررهای این سیاست ضدعلمی را کاهش بدهند. اما روشن است که مقاومت فردی و پراکنده در برابر این پدیده کافی نیست. ازهمین‌رو ضرورت مقاومتی جمعی از مدت‌ها پیش احساس می‌شد و تشکیل انجمنی از دانشگاهیان و پژوهشگران و روشنفکران پاسخی است به این ضرورت. این انگیزه نخست تشکیل انجمن آزادی اندیشه بوده است.

دومین علت تشکیل "انجمن" بر این پایه استوار شده است که تولید فکر و اندیشه نیازمند تبادل و تعامل فکری و فرهنگی است و این امر میسر نمی‌شود مگر با گفت‌وشنود، که می‌دانیم یگانه انگاری فکری نه به تولید اندیشه و ابداع و تفکر چندان کمکی می‌کند و نه به اصلاح و تکمیل و ترمیم افکار و آموزه‌ها و رهنمودها یاری می‌رساند. و گفت‌وشنود و تعامل نیازمند بستری عملی است که شکلی سازمان‌یافته با چارچوبی دموکراتیک و روشن از بهترینِ آن‌هاست.

سومین علت، وجود هزاران روشنفکر و دانشگاهی و پژوهشگر در حوزه‌ی علوم انسانی و اجتماعی در داخل و خارج کشوراست که در تاریخ ما نمونه‌ی آن را سراغ نداریم. کوشش برای نزدیک کردن این تعداد عظیم دانشگاهی و صاحب‌نظر یکی از دغدغه‌های نخستین ما بوده است. و برای چنین امری ظرفِ سازمانی ضرورت داشت که قادر باشد تا حد امکان این جماعت پراکنده از نظر فکری و جغرافیایی را دست‌کم در فضایِ مجازی به‌یکدیگر نزدیک کند. وجود تعداد بسیار بزرگی از دانشگاهیان و روشنفکران عرصه‌ی علوم انسانی و اجتماعی در چهار گوشه‌ی گیتی امکانِ یگانه‌ای برای ما و دانشجویان این

رشته‌ها و کشور ما به‌وجود آورده است که در صورت درک اهمیتِ این واقعیتِ بی‌سابقه‌ی تاریخی و در صورت غلبه بر معضلِ دیرپای تاریخی‌مان، ناسازگاری ایرانیان در کار مشترک اجتماعی، می‌تواند سرمنشا خدمات بزرگی به کشور و جامعه‌ی علمی کشورمان باشد. تشکیل "انجمن آزادی اندیشه" می‌تواند قدمی برای هم‌گرایی این بخش از دانشگاهیان و روشنفکران باشد.

چهارمین علت، ایجاد بستری مناسب برای ارتباط فکری و تعامل میان دو جریان بزرگ و اثرگذار روشنفکری، روشنفکران غیردینی و روشنفکران یا نواندیشان دینی، در جامعه‌ی ایرانی است. ناگفته پیداست که نواندیشان دینی و روشنفکران عرفی در مبانی فلسفی و جهان‌بینی و الزامات منطقی آن مبانی، با هم متفاوت و چه بسا متعارض‌اند، اما در بیش از دو دهه شاهد هم‌فکری و هم‌گرایی میان آنان در مناسبت‌های مختلف بوده‌ایم، مهم‌تر آنکه در آینده نزدیک و دور در ضرورتِ اصولی چون دموکراسی و حقوق بشر و آزادی و عدالت و برابری‌طلبی و ستیز با هر نوع تبعیض اشتراک نظر و هدف دارند و به همین دلیل نزدیکی و تعامل فکری و همکاری‌های فرهنگی، و در صورت لزوم و در حد ضرورت، سیاسی برای تأمین آزادی و رهایی مردم ایران گریزناپذیر می‌نماید. "انجمن آزادی اندیشه" می‌تواند نمونه‌ی خوبی ارائه دهد از همبستگی و گفت‌وگو در عین داشتن دیدگاه‌های مختلف.

آخرین علت در تشکیل "انجمن" را می‌توان در ضرورت گفت‌وگوهای سامان‌یافته میان روشنفکران و دانشگاهیان ایرانی با دیگر روشنفکران و دانشگاهیان جهان به‌خصوص کشورهای پیرامون ایران و منطقه‌ی خاورمیانه و آسیای مرکزی دانست. به علت تحصیل و کار اکثریت قریب‌به‌اتفاق دانشگاهیان و روشنفکران ایرانی در جهان غرب، به معنای عام آن، میان آنان و روشنفکران غربی گفت‌وگو و مراوده‌ی فکری موجود است، اما هنوز نمی‌توان از یک رابطه‌ی سامان‌یافته میان روشنفکران و دانشگاهیان ایران با آنان سخن گفت. در خصوص رابطه‌ی ما با جهانِ پیرامونی‌مان، حتا از یک حداقلِ ارتباط هم نمی‌توان سخن گفت. و امیدواریم که باهمت اعضا و همفکران "انجمن"بتوانیم در رفع این کمبودِ آزاردهنده نیز موفق شویم. برمبنای

آنچـه گفتـه شـد، ایـن بندهـای "راهبـرد و اساسـنامه" انجمـنِ آزادیِ اندیشـه معنــا می‌یابــد:

- "انجمن" جمعی است متشکل از دانشگاهیان و پژوهشگران و روشنفکران.
- "انجمن" خود را به آزادیِ اندیشه و بیان و به سنجش و انتقادِ روشنگرانه‌ی تفکر و ترویج و دفاع از حیثیتِ علوم انسانی و اجتماعی و پیشرفتِ اعتبار آن‌ها در ایران متعهد می‌داند.
- "انجمن"، نهادی است مستقل، غیر حزبی، غیرایدئولوژیک که برایِ اهدافِ زیر کوشاست:
  - یاری رسـانیدن به علوم انسـانی و اجتماعی و بنیادهای آن‌هـا و تقویـتِ این علوم در ایران،
  - رشـدِ روشـنگری و گسـترشِ آزادیِ اندیشـه و نقد و بیان و نشـر و گفت‌وگویِ آزاد،
  - برقـــراری و یاری‌رساندن به گفت‌وگـــویِ سامان‌یافته میـــانِ روشنفکرانِ ایران،
  - برقـــراری و یاری‌رساندن به گفت‌وگـــویِ سامان‌یافته میـــانِ روشنفکران ایران و دیگر روشنفکرانِ جهان به‌خصوص روشنفکرانِ کشورهایِ هم‌جوارِ ایران و منطقه‌ی خاورمیانه و آسیایِ مرکزی.

هیئت مدیره‌ی موقت انجمن آزادی اندیشه



گزارشی از رشته‌ی مطالعات زنان

هدی فریور، شیوا رمضانی / چالش‌های تولید دانش درباره‌ی زنان

«زنان نقش حساسی در بنای جامعه‌ی اسلامی دارند و اسلام مقام زن را تا حدی ارتقا می‌دهد که او بتواند مقام انسانی خود را در جامعه باز یابد و از حد شیءبودن بیرون بیاید و متناسب با چنین رشدی می‌تواند درساختمان حکومت اسلامی مسئولیت‌هایی را به عهده بگیرد»[1]

بیشتر از ۳۰ سال از این اظهارنظر آیت‌الله خمینی در مورد نقش زنان در جامعه‌ی اسلامی می‌گذرد. نقش زنان امّا در طی سال‌های پس از انقلاب اسلامی فرازوفرودهای بسیاری را پشت سر نهاده که نه تنها تحت‌تاثیر مستقیم خود رخداد انقلاب بوده‌اند بلکه از حرکت‌های قدرت در درون نظام هم تاثیر پذیرفته‌اند. اینکه زنان تا چه اندازه موفق به کسب جایگاه بالاتری در حوزه‌ی علوم انسانی شده‌اند همیشه تحت تاثیر انگیزه‌های شخصی و یا موقعیت خانوادگی نبوده است، بلکه هنجارهای اجتماعی و مناسبات قدرت نقش پررنگ‌تری را در این زمینه ایفا کرده‌اند. در این رابطه مشخصاً می‌توان از تغییرات نظام آموزشی در راستای حذف پذیرش دختران از ۷۷ رشته تحصیلی در ۳۶ دانشگاه کشور در سال ۹۱ نام برد. علوم سیاسی، مدیریت جهانگردی، باستان‌شناسی، حقوق، زبان‌وادبیات فارسی، علوم اجتماعی گرایش پژوهشگری، علوم اقتصادی گرایش اقتصاد بازرگانی، تاریخ و غیره‌وغیره از جمله رشته‌های علوم‌انسانی هستند که ظرفیت پذیرش

---

۱. صحیفه امام، جلد ۴، ص ۶۳۴

دختـران آن در برخـی از دانشـگاه‌ها حـذف شـده اسـت. (رشـته‌هایی کـه چـه در گفتـار عامـه چـه طبـق آمارهـای مربـوط بـه شـرکت‌کنندگان کنکـور بیشـتر مـورد توجـه زنـان بوده‌انـد.) پیـش از آن نیـز دولـت موفـق شـده بـود تدابیـر و سیاسـت‌هایی آموزشـی اتخـاذ کنـد تـا درصـد حضـور دختـران نسـبت بـه پسـران در دانشـگاه‌ها کاهـش یابـد. بـه ایـن ترتیـب، در سـال ۱۳۸۹، علی‌رغـم اینکـه ۶۰ درصـد شـرکت‌کنندگان را دختـران تشـکیل می‌دادنـد، تنهـا ۴۹.۵ درصـد آن‌هـا موفـق بـه ورود بـه دانشـگاه‌ها شـدند.

مطالعـات زنـان نیـز بـه عنـوان یکـی از رشـته‌های دانشـگاهی دچـار تغییـرات اساسـی شـده اسـت؛ آن هـم بـا اهدافـی از قبیـل جلوگیـری از ترویـج اندیشـه‌های فمینیسـتی، بومی‌سـازی محتواهـای درسـی ایـن رشـته بـا نـگاه بـه فرهنـگ اسـلامی و ایرانـی، تربیـت نیـروی متخصـص بـرای سیاسـت‌گذاری و اجـرای سیاسـت‌ها در حـوزه «زن‌وخانـواده». ایـن اهـداف را می‌تـوان از مفـاد گفتگـوی محمـد اسـحاقی معـاون برنامه‌ریـزی شـورای عالـی انقـلاب فرهنگـی و دبیـر کارگـروه مطالعـات زنـان شـورای تحـول و ارتقـای علـوم انسـانی[۲] برداشـت کـرد. از سـخنان وی این‌طـور فهمیـده می‌شـود کـه آنچـه، بیـش از هـر چیـز، شـورای تصمیم‌گیـری در حـوزه علوم‌انسـانی را دچـار آشـفتگی کـرده، بـه قـول آن‌هـا «ترویـج اندیشـه‌های فمینیسـتی» اسـت.

ظاهـراً رشـته‌ی مطالعـات زنـان خواسـتی جمعـی بـوده اسـت، چـه از سـوی فعـالان حـوزه زنـان، و چـه از منظـر سیاسـت‌گذاران. بـه گـزارش مریـم بصیـری در نشـریه پیـام زن[۳]، «موسسـه مطالعـات و تحقیقـات زنـان» از پیشـنهاد دهنـدگان رشـته‌ی مطالعـات زنـان بـوده اسـت. بـه ادعـای یکـی از مسـئولین سـابق ایـن موسسـه‌ی مردم‌نهـاد و غیردولتـی، شـرکت در کنفرانـس جهانـی زنـان در پکـن در سـال ۱۹۹۵ رشـته‌ی مطالعـات زنـان را بـه عنـوان یـک ضـرورت مطـرح سـاخت و بنابرایـن از سـوی موسسـه

۲. گفتگو با «مهرخانه»، پایگاه تحلیلی خبری خانواده و زنان
http://mehrkhane.com/fa/news

۳. گزارش از راه‌اندازی رشته‌ی مطالعات زنان و مطالعات خانواده در دانشگاه‌های کشور؛ پیام زن، سال ۸۰، دفتر چهارم ویژه‌نامه، شماره ۲
http://www.ensani.ir/fa/content/11778/default.aspx



به شورای عالی برنامه‌ریزی علوم انسانی پیشنهاد شد. گرچه زهرا شجاعی، رییس سابق «مرکز امور مشارکت زنان» در دولت اصلاحات، پیدایش رشته‌ی مطالعات زنان در دانشگاه تهران را تصمیمی از سوی این مرکز و تحت تاثیر دیداری از دانشگاه کلمبیا عنوان می کند.[۴] شهلا اعزازی نیز در میزگرد مرکز مطالعات زنان[۵] ذکر می‌کند که شکل‌گیری رشته‌ی مطالعات زنان به پیشنهاد دکتر ژاله شادی‌طلب، رئیس سابق مرکز تحقیقات و مطالعات زنان دانشکده‌ی علوم اجتماعی دانشگاه تهران صورت گرفته است.[۶] پیشنهاد دهنده هر که باشد، خواستی فراگیر و ضرورتی عام برای پیدایش این رشته وجود داشته است که در نهایت به تصویب این رشته در ۱۹ دی ماه ۱۳۷۸ در شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی، و به اجرایی شدن‌اش در سال ۱۳۸۰-۱۳۸۱ منجر شد.

رشته‌ی مطالعات زنان در سال ۱۳۸۷ بازنگری شد، گرچه هنوز تغییرات ابلاغ شده می‌توانست از سوی دانشگاه‌ها به صورت گزینشی پذیرفته شود. بنابراین با تشکیل «شورای تحول و ارتقای علوم انسانی» در سال ۱۳۸۸، کارگروهی با عنوان «کارگروه مطالعات زنان و خانواده» نیز تأسیس شد که با اعضای فعال دانشگاهی و حوزوی مشغول به کار بازنگری در این رشته شدند که نتیجه آن حذف موقت رشته‌ی مطالعات زنان در برخی دانشگاهها از دفترچه انتخاب رشته طی سال‌های ۱۳۹۱ و ۱۳۹۲ بود.

رابطه‌ی میان تحصیل در رشته‌ی مطالعات زنان با کنشگری سیاسی و اجتماعی در این حوزه، دغدغه‌ای است که ذهن بسیاری را، نه تنها دانشجویان، یا کنشگران، بلکه همچنین مدیران، و سیاست‌گذاران را به خود مشغول کرده است. برخی در گروه اول از فاصله‌ی میان این علم و واقعیت رخداده در جامعه ناراحت و نگرانند، و برخی در گروه دوم مطالعات زنان را بیش از حد سیاست‌زده و منبع الهام و تقویت زنان در دانشگاه‌ها و فضاهای سیاسی کشور دیده‌اند. گزارش پیش‌رو به

---

4. http://www.kaleme.com/1392/02/30/klm-144384/?theme=fast

۵. «بررسی مسایل و مشکلات رشته تحصیلی مطالعات زنان»

6. http://www.shareh.com/persian/magazine/payam_z/84/158/09.htm

بررسی تناقض‌هایی می‌پردازد که حول رشته‌ی مطالعات زنان شکل گرفته است و به نوعی می‌توانند تصویری از مسئله چالش‌برانگیز زنان در عرصه‌ی علوم اجتماعی و انسانی به‌دست دهد.

چرا مطالعات زنان به آکادمی‌ها راه یافت؟

همان‌طور که در مقدمه نیز گفته شد، طبق برخی از روایت‌ها درباره‌ی دلایل تشکیل رشته‌ی مطالعات زنان، کنفرانس پکن[۷] نقش زیادی در تأسیس این رشته دانشگاهی داشته است. کنفرانس پکن بعد از سال ۱۹۹۵ هر پنج سال یک‌بار تکرار شد تا کشورهای عضو وضعیت خود را در زمینه‌ی زنان گزارش و ارزیابی کنند. بررسی روند مشارکت ایران در کنفرانس‌های دوره‌ای زنان، و ارزیابی‌های ارائه شده از سوی مسئولین، شاید بتواند تصویری از سیر تحول نگاه دولت و سیاست‌گذاران نسبت به مسئله زنان را آشکارتر سازد.

در پکن+ ۵، در سال ۱۳۷۹ (۲۰۰۰)، ایران طی گزارشی بیست‌ودو اقدام دولت در جهت آموزش‌وپرورش زنان را شرح می‌دهد. یکی از اهداف مهم ذکر شده در این گزارش، آموزش زنان متخصص در سطوح بالای تصمیم‌گیری آموزشی است. همین‌طور، وعده داده شده است که روش‌های آموزش‌وپرورش به منظور افزایش اجتماع‌پذیری دختران تغییر یابد و کلیشه‌های جنسیتی از کتاب‌های درسی حذف شود. نکته طنز این گزارش امّا یکی از زیرعنوان‌های آن است: دادوستد زنان (به جای عنوان آموزش و پرورش زنان). این اشتباه املایی (trading به جای training)، نشان از اهمیت کم چنین گزارش‌هایی برای مسئولین دولتی ایران دارد، در عین حال که عدم ضمانت اجرایی وعده‌های بی‌شمار در این گزارش را تلویحاً آشکار می‌سازد.

ده سال پس از کنفرانس پکن، در متن گزارشی که برای کنفرانس پکن +۱۰ در سال ۱۳۸۴ (۲۰۰۵) از سوی دولت محمد خاتمی آماده

---

۷. در کنفرانس جهانی زنان پکن در سال (۱۳۷۴) ۱۹۹۵، اولین معاون زن ریاست جمهوری، شهلا حبیبی سخنرانی خود را درباره برنامه ایران در حوزه زنان ایراد کرد. طی این سخنرانی، وی از اهمیت بومی‌سازی سیاست‌های مربوط به زنان به‌منظور جلوگیری از استعمار فرهنگی تعداد اندکی از کشورهای غربی سخن گفت. با این حال او بر اهمیت گفتگو در این زمینه و تلاش ایران برای بهبود وضعیت زنان نیز تأکید کرد.



شد، از رشته‌ی مطالعات زنان به عنوان یک دستاورد در حوزه‌ی زنان در ایران، یاد شده است. در این گزارش حجیم، اقداماتی در زمینه آموزشی و اقتصادی ذکر شده است که هیچ سندی برای اثبات آن‌ها یافت نمی‌شود. وبسایت‌ها، مراکز آماری و آموزشی نام برده می‌شوند که هیچ نشانی از آن‌ها (دیگر؟) در دست نیست.[8] با این حال اگر به ساختار کلی این گزارش نگاهی بیندازیم، خواهیم دید که نه‌تنها بر آموزش زنان تاکید شده، بلکه حوزه آموزش، به عنوان مهم‌ترین هدف مرکز مشارکت زنان ریاست جمهوری نیز ذکر شده است.

در سایت رسمی سازمان ملل، گزارشی از ایران برای پکن +۱۵ در سال ۱۳۸۹، و در دوره ریاست جمهوری احمدی نژاد، یافت نشد.

کنفرانس جهانی زنان در پکن و کنفرانس‌های دوره‌ای پس از آن، و به طور کلی تلاش ایران برای گفت‌وگو با جامعه بین المللی، عاملی مهم در اتخاذ برخی سیاست‌های پیشروتر از گذشته در زمینه‌ی زنان بوده است؛ عاملی که حسین کچویان، استاد نزدیک به محافظه‌کاران در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران، در میزگردی درباره‌ی مطالعات زنان، آن را فشار بین‌المللی بر ایران می‌نامد. برخی از اساتید نیز معتقدند که ایران برای رسیدن به استانداردهای بین المللی به چنین اقداماتی نیاز داشته است.

حتی اگر فشار بین المللی در پدید آمدن رشته‌ی مطالعات زنان مهم بوده باشد، ضرورت‌های وجود این رشته با زبانی علمی بارها از سوی مسئولین وقت نیز بیان شده بود. همچنان که ضرورت تربیت کارشناس در حوزه‌ی زنان در مصوبه شورای عالی برنامه‌ریزی نیز منعکس شده است. در این مصوبه دلیل تأسیس این رشته «تربیت کارشناس در امور زنان جهت مشاوره در کلیه‌ی سطوح اجرایی کشور؛ تربیت کارشناس جهت اجرای طرح‌های مربوط به زنان در کلیه سطوح؛ تربیت کارشناس جهت سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در امور زنان و طرح مواضع کلی بینش اسلامی نسبت به زن به صورت

---

۸. البته توجه کنیم که بسیاری از سایت های مربوط به زنان، در سال های اخیر فیلتر شدند، برخی از آن‌ها غیرفعال شدند، و برخی با دستور قضایی بسته شدند.

علمـی در سـطح دانشـگاهی»[۹] بیـان شـده اسـت. در واقـع، بـا وجـود تاکیـد بــر بومی‌ســازی و اســلامگرایی بــه منظــور کنتــرل محتوایــی رشــته‌ی مطالعــات زنــان، یکــی از اهــداف مهــم در تأســیس ایــن رشــته نــه تنهــا آمــوزش زنــان، بلکــه تولیــد دانــش در زمینــه زنــان بــوده اســت، تــا بازویــی کمکــی بــرای سیاســتگزاری در ایــن زمینــه باشــد. ایــن ایــده در راســتای گفتارهــای اصلاح‌طلبــان در دهــه‌ی هشــتاد ایــران اســت، کــه خواســتار نهادینه‌کــردن نوعــی عقلانیــت از خــلال آمــوزش در حــوزه سیاســت‌گذاری بوده‌انــد.

و امّا موقعیت حال حاضر رشته‌ی مطالعات زنان

بـه ادعـای مدیـران فعلـی رشـته‌ی مطالعـات زنـان، یکـی از پیش‌شـرط هـای اساسـی بـرای تأسـیس ایـن رشـته، تدویـن دروس بـر مبنـای تعالیـم اسـلامی بـوده اسـت.[۱۰] نهلـه غـروی نائینـی، مدیـر گـروه مطالعـات زنـان دانشـگاه تربیـت مـدرس (کـه در سـال آغـاز بـه کار ایـن رشـته، اسـتادیار رشـته‌ی علـوم قرآنـی بـود) می‌گویـد: «[...] در دیـداری کـه بـا سـه تـن از رؤسـای دانشـگاه‌های کانـادا در همیـن دانشـگاه تربیـت مـدرس داشـتیم، مـن از آن‌هـا خواسـتم توضیحـی دربـاره‌ی رشـته‌ی مطالعـات زنـان بدهنـد، یکـی از آن‌هـا کـه آقایـی بـود بـا تعجـب گفـت: شـما در کشـور اسـلامی بـا مطالعـات زنـان کشـور مـا چـه کار داریـد؟ رشـته‌ی مطالعـات زنـان مـا چیـزی جـز فمینیسـم نیسـت[...]». [۱۱]

در حالیکــه بــا ایجــاد رشــته‌ی مطالعــات زنــان در زمــان حاکمیــت اصلاح‌طلبــان، بیــم آن می‌رفــت کــه بســتری بــرای رواج آموزه‌هــای فمینیســتی فراهــم شــود، وزارت علــوم دولــت نهــم بــا اتــکا بــه اهــداف مشــخص شــده از ســوی برخــی از مؤسســین نظــر بــه اهمیــت شــناخت دیدگاه‌هــای اســلامی دربــاره‌ی زنــان، طــرح بازنگــری رشــته‌ی مطالعــات زنــان را در دســتور کار خــود قــرار داد. حــذف موقــت رشــته‌ی مطالعــات زنــان نیــز بــه گفتــه فهیمــه فرهمندپــور بــه قصــد ایجــاد فرصــت بــرای

۹. خبرگزاری فارس ۱۳۹۳، سیر تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان در ایران

۱۰. مقدم، سمیه، مجله حورا، شماره ۳۱

11. http://www.farsnews.com/newstext.php?nn=13930425000102#st-hash.7nECrcch.dpuf



تغییـرات اساسـی در ایـن راسـتا بـوده اسـت. بنابرایـن پـس از ایـن تغییـرات، مطالعـات زنـان بـه دو گرایـش مصـوب وزارت علـوم، یعنـی «مطالعـات خانـواده» و «حقـوق زن در اسـلام» تفکیـک شـد و همچنیـن گروه مسـتقل مطالعـات زنـان در کنـار دیگـر گروه‌هـای آموزشـی دانشـکده‌ی علـوم اجتماعـی شـکل گرفـت.[۱۲]

بـرای راه‌انـدازی مجـدد ایـن رشـته، تدابیـری بـا هـدف همسـوکردن رشـته‌ی مطالعـات زنـان بـا خواسـت‌های جامعـه و بـر اسـاس جهت‌گیری‌هـای سیاسـی بعضـاً راسـت اندیشـیده شـد، بدیـن ترتیـب سـرفصل‌های جدیـد ایـن رشـته در برگیرنـده توجـه بیشـتر بـه نظریـات فقهـای شـیعه در حـوزه زن و خانـواده، و در نظـر گرفتـن حقـوق و تکالیـف متقابـل زن در خانـواده و جامعـه هسـتند.

نسبت بین رشته‌ی مطالعات زنان و جنبش‌های فمینیستی

بررسـی انگیزه‌هـای تأسـیس رشـته‌ی مطالعـات زنـان نشـان می‌دهـد کـه دسـت‌کم از یـک دیـدگاه نهـادی، ایـن رشـته بـرای تقویـت نهادهـای سیاسـت‌گذاری در کشـور بـه آکادمی‌هـا راه یافـت. بـا ایـن حـال، همان‌طـور کـه دیدیـم در دهـه اخیـر، ایـن مطالعـات بـه خاطـر پیوندهایـش با نظریات فمینیسـتی نقـد شـده اسـت. ایـن بخـش بـه بررسـی رابطـه‌ی میـان جنبش‌هـای اجتماعـی زنـان و رشـته‌ای دانشـگاهی می‌پـردازد کـه مطالعـات زنـان نـام دارد.

بـه علـت عـدم تمرکـز جنبـش زنـان و گسـترش آن بـه درون سـایر جنبش‌هـای اجتماعـی از جملـه جنبـش دانشـجویی، سـوءتعبیرهای زیـادی تـا بـه حـال در رابطـه بـا «جنبـش زنـان» صـورت گرفتـه اسـت. در فضایـی کـه هیـچ جایـی بـرای نمایندگـی فعالیت‌هـای «رهایی‌بخـش» زنـان وجـود نداشـته اسـت، رشـته‌ی مطالعـات زنـان بـه مثابـه نه‌تنهـا یـک دسـتاورد، و نـه تنهـا یـک بـازوی جنبـش زنـان، بلکـه در مقـام نماینـده‌ای بـرای ایـن جنبـش فـرض شـده اسـت. ایـن اشـتباه مصطلـح تـا آن‌جـا پیـش رفتـه کـه در ویکـی پدیـای فارسـی، جنبـش زنـان بعـد از انقـلاب ۱۳۵۷ تنهـا بـا ذکـر یـک توضیـح کوتـاه دربـاره «رشـته‌ی مطالعـات زنـان» معرفـی شده‌اسـت!

---

۱۲. شفیعی، سعید، حذف و بازنگری رشته‌ی مطالعات زنان در دانشگاه‌های ایران، شرق پارسی.

نقطه تقاطع مطالعات زنان و جنبشهای زنان

جنبش زنان در ایران بعد از انقلاب به مجموعه‌ای از فعالیت‌های ناهمگون و خرده‌سیاست‌هایی اشاره دارد که با مشارکت در عرصه‌های عمومی، اتصال به سایر جنبش‌های اجتماعی، و ایجاد حلقه‌های کوچک و غیررسمی (مطالعاتی و عملی) از سوی زنان شکل گرفته‌اند.

تعداد کثیری از این دست فعالیت‌ها در دانشگاه‌ها رخ داده‌اند. طی دهه هفتاد و هشتاد، با قدرت گرفتن جنبش دانشجویی و سیاسی شدن فضای دانشگاه، تعداد زیادِ دانشجویان دختر حاضر در دانشگاه‌ها موفق شدند از این فضا به نفع فعالیت‌های سیاسی و مطالعاتی مستقل بهره ببرند. گروه‌های مطالعاتی زنان در بسیاری از دانشگاه‌های کشور در مقام محافل موازی با دانشگاه تشکیل شدند. این گروه‌های عموماً غیررسمی موقعیت‌هایی را فراهم کردند برای خواندن متون و مقالات در بسیاری از زمینه‌ها از جمله جنسیت. بنابراین تولید دانش در بسیاری از حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی به علت سانسورهای دانشگاهی، بیشتر در همین شبه‌آکادمی‌ها، حلقه‌های مطالعاتی، و شبکه‌های اجتماعی‌ـسیاسی رخ داده است.

باید بپذیریم که نمی‌توانیم در مورد تأثیر چنین شبکه‌ای از خرده‌فعالیت‌ها و سیاست‌ورزی‌ها بر مطرح‌شدن رشته‌ی مطالعات زنان در دانشگاه‌ها اظهارنظری قطعی کنیم، اما می‌توان مشاهده کرد که اوج گرفتن فعالیت‌های اجتماعی زنان و سیاسی‌شدن فضاهای عمومی در دوران اصلاحات با پیشبرد برخی از سیاست‌های مشارکتی در زمینه زنان هم‌زمان بوده‌اند.

شاید به همین علت باشد که از همان ابتدا رشته‌ی مطالعات زنان نیز زیر ذره‌بین قرار گرفت که مبادا محلی شود برای ترویج اندیشه‌های فمینیستی. با این حال دیدگاه‌های متفاوتی درباره‌ی رابطه میان جنبش زنان و نهادهای رسمی آموزشی چون مطالعات زنان وجود داشته است. عده‌ای مطالعات زنان را کاملا مستقل از جنبش زنان دیده‌اند. این دیدگاهِ نهادی در میان گذاران و مدیران رشته، مستقل از نگاه و خاستگاه سیاسی، نقطه‌ای مشترک بوده است. به عنوان مثال فهیمی قوبیتی در خصوص ارتباط این رشته با جنبش

زنـان می‌گویـد: «در کشـورهای دیگـر ابتـدا جنبـش زنـان مطـرح بـوده، سـپس آگاهـی دادن بـه زنـان و گشـایش رشـتهٔ مطالعـات زنـان رخ داده‌اسـت، ولـی در ایـران ایـن سـیر برعکـس اسـت. ابتـدا رشـته‌ی دانشـگاهی تأسـیس شـده، تـا پـس از آن آگاهی‌هـای لازم در مـورد نگاه‌هـای فمینیسـتی بـه زنـان داده شـود».[۱۳] بـا شـیوه‌ی نظـری یکسـان، امـا از دیـدگاه نرماتیـو متفاوتـی، کچویـان مطالعـات زنـان را نامـی معصومانـه بـرای انتقـال نظریـات فمینیسـتی می‌دانـد. ایـن در حالـی اسـت کـه حتـی بـا یـک بررسـی اولیـه، می‌تـوان دیـد کـه پدیـد آمـدن رشـته‌ی مطالعـات زنـان، بـا هـدف «ارائـه آگاهـی هـای لازم در مـورد نگاه‌هـای فمینیسـتی» تأسـیس نشـده، و حتـی اگـر ایـن کارکـرد را یافتـه، نقـش بسـیار کوچکـی را در آگاهی‌بخشـی بـه زنـان ایفـا کـرده اسـت.

مسـئله‌ی رابطـه‌ی میـان فمینیسـم و مطالعـات زنـان، در بسـیاری از نشسـت‌های اسـاتید دانشـگاه مطـرح شـده و بـا ایـن حـال پاسـخ درسـتی نیـز بـرای آن یافـت نشـده اسـت. بـه عنـوان مثـال در ۲۵ آذر ۱۳۸۴، در میزگـردی میـان یوسـف اباذری، حسـین کچویـان، و سوسـن باسـتانی در دانشـکده‌ی علـوم اجتماعـی دانشـگاه تهـران، اباذری بـا تأکیـد بـر اسـتقلال ایـن دو حیطـه از یکدیگـر معتقـد اسـت کـه مطالعـات زنـان ربطـی بـه فمینیسـم نـدارد و تأکیـد مـی کنـد کـه «از منظـر تاریخـی مطالعـات زنـان بعـد از خیزش‌هـای فمینیسـتی ایجـاد شـد و اتفاقـا منابـع محافظـه کار بـرای جلوگیـری از ایـن خیـزش مطالعـات زنـان را ایجـاد کردنـد.»[۱۴] بـا ایـن حـال باسـتانی، بـر خـلاف اباذری، جدایـی مطالعـات زنـان از مطالعـات فمینیسـتی را رد مـی کنـد، و تأکیـد دارد کـه مطالعـات در حیطـه زنـان خـود تحـت تأثیـر جریان‌هـای اجتماعـی شـکل می‌گیرنـد؛ بـه ایـن ترتیـب بـا مطـرح شـدن مسـئله زنـان در جامعـه، مطالعـات زنـان خـود را در کنـار جامعه‌شناسـی جریـان غالـب‌ای مطـرح می‌کنـد، کـه روح نهـاد مردسـالار آکادمـی بـر آن حاکـم اسـت.

بـه طـور کلـی می‌تـوان نظـرات اسـتادان فعـال در حـوزه زنـان را اینگونـه خلاصـه کـرد کـه تولیـد دانـش دربـاره جنسـیت و زن، بـه مثابـه

---

۱۳. مجله پیام زن، سال ۷۴، شماره ۲

14. http://yossif-abazari.persianblog.ir/post/10/

یکـی از حذف‌شـدگان سیاسـت در ایـران، می‌توانـد بالقوگی‌هـای سیاسـی داشـته باشـد. هـر چنـد مطالعـات زنـان در سـاختار آکادمیـک ادغـام شـده و مسـتقل از حرکت‌هـای جمعـی زنـان شـأنی مسـتقل یافتـه اسـت، از نظـر بسـیاری از فعـالان حـوزه زنـان، ایـن رشـته هنـوز بـه عنـوان یـک امـکان می‌توانـد از سـوی ایـن جنبش‌هـا مـورد بهره‌بـرداری قـرار بگیـرد و در نقاطـی بـا جریان‌هـای اجتماعـی تلاقـی یابـد.

یک بررسی موردی

بیـش از ۵۴۰ پایان‌نامـه از سـوی دانشـجویان کارشناسـی ارشـد در رشـته ی مطالعـات زنـان از فروردیـن ۱۳۸۰ تـا شـهریور ۱۳۹۱ بـه ثبـت رسـیده اسـت. از ایـن میـان تنهـا تعـداد انگشت‌شـماری از پایـان نامه‌هـا مسـتقیما بـه بررسـی تاریخی–سیاسـی مسـایل زنـان پرداخته‌انـد، درحالی‌کـه بیشـتر آن‌هـا بـر مسـایل تجربـی زنـان در حوزه‌هـای روان‌شـناختی و اجتماعـی متمرکـز هسـتند. به‌خصـوص در دانشـگاه تهـران، در دوره‌ی یادشـده، تقریبـاً هیـچ پایان‌نامـه‌ای در زمینـه‌ی مسـئله جنبـش زنـان و ابعـاد سیاسـی آن بـه ثبـت نرسـیده اسـت، و بسـیاری از دانشـجویان ایـن دانشـگاه بـه بررسـی و آسیب‌شناسـی مسـایل زن در خانـواده پرداخته‌انـد.

بـه طـور کلـی بسـیاری از دانشـجویان رشـته‌ی مطالعـات زنـان در همـه دانشـگاه‌ها تمایـل داشـته‌اند کـه بـه مطالعـه‌ی مسـائل زنـان در نسـبت بـا خانـواده، امـور زناشـویی، هویـت و نقـش جنسـیتی، بـاروری و سـقط جنیـن، و فـرار از خانـه بپردازنـد، تـا آنجـا کـه بیـش از نیمـی از دانشـجویان پایان‌نامه‌هـای خـود را در ارتبـاط بـا ایـن حوزه‌هـا بـه ثبـت رسـانده‌اند. بنابرایـن می‌تـوان پرسـید کـه آیـا چنیـن مطالعاتـی در رشـته‌ی اصـلاح شـده‌ی مطالعـات زنـان تحـت گرایـش زنـان و خانـواده بـاز هـم جایـی را بـه خـود اختصـاص خواهـد داد یـا خیـر؛ و آیـا تغییـرات اعمـال شـده در رشـته‌ی مطالعـات زنـان جلـوی چنیـن تحقیقاتـی را خواهـد گرفـت، یـا بـه آنهـا رونـق خواهـد بخشـید.

در حالـی کـه کمتـر پایان‌نامـه‌ای مسـتقیماً بـه مسـایل سیاسـی‌ـاجتماعی جنبـش زنـان اشـاره کـرده اسـت، بـه نـدرت نیـز می‌تـوان پایان‌نامه‌هایـی را یافـت کـه مسـتقیماً راهـکاری عملـی در خدمـت ارزش‌هـای مـورد نظـر



شورای عالی انقلاب فرهنگی ارائه دهند. در واقع اکثریت قابل توجه این تحقیقات رویکردی بی‌طرفانه و توصیفی نسبت به برخی از پدیده‌های اجتماعی داشته‌اند، و هم‌زمان با داشتن این قابلیت که در خدمت سیاست‌گذاری در حوزه‌ی زنان قرار بگیرند، می‌توانند با آگاهی‌بخشی‌های لازم، به حرکت‌های اجتماعی در زمینه زنان نیز پیوند بخورند.

در رشته‌ی مطالعات زنان چهار واحد از سی و دو واحد درسی به پایان‌نامه اختصاص داده شده است، که به نسبت اغلب رشته‌های دانشگاهی دیگر، درصد کمتری از واحدهای دوره کارشناسی ارشد را شامل می‌شود. در رشته‌ی جامعه‌شناسی که سابق بر این رشته‌ی مادر برای مطالعات زنان محسوب می‌شد، پایان‌نامه ۶ واحد را به خود اختصاص می‌دهد. این موضوع می‌تواند نشان از تاکید بیش از حد بر آموزش، به جای تحقیق و پرسشگری، در مطالعات زنان داشته باشد.

در نهایت عدم توجه به مطالعات تاریخی-سیاسی زنان، آن هم در شرایطی که دانش تاریخی-سیاسی درباره‌ی زنان بسیار تهی و کم‌مایه است، می‌تواند بر عدم قدرت این رشته برای تغذیه جنبش زنان دلالت کند. بنابراین در چنین شرایطی شاید مهم‌ترین مسئله برای فعالان حوزه زنان، مطرح ساختن مطالعات تاریخی سیاسی زنان باشد؛ چه در دانشگاه و چه خارج از آن.

سیاستِ ترجمه در علوم انسانی

«اولین مترجم در ایران دولت بوده‌است»؛ این ادعایی است که کامران فانی در میزگردی در مهرنامه درباره‌ی ترجمه مطرح می‌کند.[۱] با این فرض که نخستین جریان جدی ترجمه به‌طور خاص را نهضت ترجمه‌ی قرن‌های دوم تا چهارم، با آغاز از دوران خلفای عباسی بدانیم، جریان ترجمه در ایران همواره دوسویه داشته: ترجمه‌ی حکومتی یا نهادسازی‌شده، و ترجمه‌ی خودآیین؛[۲] درست همان‌طور که

۱. فانی، کامران و دیگران؛ «نقطعطف فرانکلین بود نه مشروطه: بازخوانی مسیر تاریخی ترجمه ایرانی»؛ میزگردی در مهرنامه، شماره ۷، آذر ۱۳۸۹.

۲. در «نهضت ترجمه»، نخستین ترجمه‌ها در قرن دوم، از فارسی به عربی و تحت حمایت دربار خلفای اسلامی صورت گرفت. از سوی دیگر، محتوای این ترجمه‌ها نیز مستقیماً مربوط به حکومت بود و متن‌های ترجمه‌شده اغلب به رسوم حکومتداری می‌پرداختند. اعراب که پیش از آن شیوه‌ی سازماندهی‌شان مبتنی بر فرم زندگی کوچ‌گریْ غیرمتمرکز بود، نه تنها باید تکنیک‌های تشکیل یک اقتدار مرکزی بر قلمروی تحت سلطه‌ی خویش و تأسیس «قانون» را می‌آموختند، بل حتی باید با فرم «نوشتار» نیز کنار می‌آمدند. نوشتار و قانون همواره ملازم یکدیگر بوده‌اند؛ قانون هرگز چیزی به جز «قانون مکتوب» نیست. به همین خاطر، اعراب پیش از تشکیل خلافت گسترده‌ی اسلامی، آن دانشی را ارج می‌نهادند که به‌شکل شفاهی منتقل شود و حتی اصالت نوشته‌ها را منوط به تأیید شفاهی مردی دانا می‌پذیرفتند. شک به نوشتار آن‌چنان نیرومند بود که نه توانایی نوشتن افتخار خاصی بود و نه افراد زیادی به‌واقع به سوی این کار کشیده می‌شدند و حتی «عمربن عبدالعزیز در انتشار ترجمه‌ای از کُنّاش اَهْرُن چندان تردید داشت که چهل روز آن را بر سجاده خویش نهاد و دعا و تأمل کرد». به همین دلیل نیز «احادیث نبوی» در ابتدا مکتوب نبود و کماکان حدیث متواتر، حدیثی که راویان زیادی آن را «بازگو» کرده‌باشند، بسیار معتبر است. با این حال، نهضت ترجمه هرگز به متون حکومتداری محدود نماند. نه تنها فلسفه و منطق ترجمه می‌شد که گاه افراد و حتی انجمن‌هایی مخفی همچون اخوان الصفا دست به ترجمه می‌زدند. از این رو، اهمیت نهضت ترجمه نه در انتقال رسوم حکومتداری از فاتحان مستبد پیشین تاریخ به فاتحان مستبد جدید آن، بلکه در به‌کارافتادن بسیاری از بالقوگی‌های قلمروی اسلامی است. منطق ارسطویی به منطق سینایی استحاله یافت، عقل یونانی بر مفهوم‌پردازی عقل اسلامی اثر داشت، و اندیشیدن به عدد در بین فیثاغورثی‌ها با عدد عرفان اسلامی نزدیکی پیدا کرده‌بود. چنان‌که والتر بنیامین می‌گوید، مسأله‌ی اصلی در ترجمه نه نوعی رابطه‌ی «اصل و کپی» که در واقع، نوعی «قرابت» به دور از «شباهت» است. این نزدیکی‌ها و برخوردها نه نشانگر نوعی جریان خردورزیِ یک‌طرفه از «غربِ اندیشه» به



نخستین مترجمان ایرانی متن‌هایی درباره‌ی فن حکومت‌داری را برای دربار خلفای عباسی ترجمه کردند و از سوی دیگر، در طی آن دو قرن فیلسوفان و حکمای مستقل به ترجمه متن‌ها و گاه حتی کتاب‌های ممنوعه (همچون امور خفیه) پرداختند و به اشکال غیرمستقیم ترجمه همچون معادل‌سازی و شرح‌نویسی برای مفهوم‌های یونانی پرداختند. البته در مورد کاربرد لفظ دولت در مورد عصر پیش از آغاز مدرنیزاسیون در این کشور باید بسیار محتاط بود؛ به بیان درست‌تر، ایران اگرچه واجد اقتدار مرکزی و قدرت تمرکزیافته بوده‌است، اما نه شیوه‌ی تمرکزیابی این قدرتْ مدرن بوده و نه فرمِ آن ربطی به دولت‌ملتِ مدرن داشته‌است.

آنچه در این متن نیز همچون جریانی تاریخی توصیف شده، ابداً نه به معنای فرض‌گرفتن پیوستگی تاریخی بین دوره‌های پیشین با موقعیت کنونی ایران است، و نه به معنای یکی‌بودن مساله‌های تاریخی ترجمه؛ بلکه تنها اشاره‌ای است به تبارشناسی «کارکردها» یا نوعی «پراگماتیک» (pragmatics) ترجمه که همواره رابطه‌ای مساله‌زا با شکل‌های تثبیت‌شده‌ی قدرت داشته‌است.

ترجمه در تاریخ معاصر

پیش از انقلاب

در دوران معاصر ایران «ترجمه» با مشروطه اهمیت یافت. در مقاله‌های نوشته‌شده درباره‌ی ترجمه در دوران قاجار می‌توان نشانه‌های قدرت ترجمه‌ای را دید که نه برای تثبیت اقتدار موجود، بلکه خودآیین نسبت به آن و در جهت تغییرش انجام می‌شدند.[3] و در عین حال می‌توان مترجمانی را دید که همگی از وابستگان خاندان سلطنتی قاجار بودند و ترجمه برای آنها دلالتی سیاسی نداشت.

«شرق رازوارگی»، که تأثیر و تأثری دوجانبه بود و ترجمه‌ی فیلسوفان قلمروهای اسلامی به لاتینَ را نیز باید در ادامه‌ی این ارتباط ترجمه‌ای فهمید.
برای اطلاع بیشتر از نهضت ترجمه، رجوع کنید به: هاشمی، سید احمد؛ موسسه‌ی دایره‌المعارف الفقه الاسلامی، دانشنامه‌ی جهان اسلام، جلد ۹، صص ۵۰۲۳ - ۵۰۲۴.

۳. برای مثال، ن.ک. به علیزاده بیرجندی، زهرا؛ «نقش ترجمه‌ها در رواج گفتمان انتقادی وبحران آگاهی درعصرقاجار»؛ در پژوهش‌نامه‌ی انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، سال یازدهم، شماره‌ی اول، بهار و تابستان ۱۳۹۰، صص ۱۵-۲۶.

اما دوران پهلوی که خود را بر شکاف مدرن پدیدآمده بین مردم و دولت و برای پل‌زدن بر آن بنا کرد، به اقتداری مرکزی راه برد که مدرن‌شدن را وظیفه‌ی خود می‌دید و نه پدیده‌ای مردمی. به عبارت دیگر، شکل‌گیری دولتِ مدرن در ایران مساله‌های ترجمه را با صورت‌بندی جدیدی عیان ساخت. از همین رو، ترجمه‌هایی پدیدار شدند که قرار بود منبعی باشند برای آموزشِ مدرن‌شدن به مردم ناآگاه؛ آموزشی که بنا به فرض مسئولیت آن را «قشر پیشرو»یی به نام روشنفکران و پژوهشگران تقبل می‌کردند. این هدف در بنیاد تاسیس «بنگاه ترجمه و نشر کتاب» قرار گرفت.

روشنفکرانی که در این دوره بنگاه ترجمه و نشر کتاب را نیز فرصت خوبی برای مدرن‌ساختن ایران می‌دیدند، از دانش بالایی برخوردار بودند، اما نگاهی تعلیمی به ترجمه داشتند. روشنفکرانی که خود را پیشروان جامعه و در سطحی بالاتر از عامه‌ی مردم می‌دانستند (سلسله‌مراتب دانش)، می‌خواستند تا ملتی عقب‌مانده را از خلال «شاهکار»های تاریخ نوشتار غرب به سوی «پیشرفت» فرهنگی رهنمون سازند.[۴]

از سوی دیگر، تأسیس شعبه‌ی انتشارات آمریکایی فرانکلین در تهران و ورود چاپ افست برای تکثیر کتاب‌های جیبی باعث شد که ترجمه به همه‌جا راه بیابد. بدین‌ترتیب، آثار ترجمه‌ای بازاری مستقل و پرطرفدار پیدا کرد و پیدایش این بازار باعث ظهور

---

۴. برای اطلاع بیشتر از شیوه‌ی تأسیس و هیئت مدیره‌ی «بنگاه نشر و ترجمه» که تحت حمایت بنیاد تازه‌تأسیس پهلوی نیز قرار داشت، ن.ک. به مدخل انگلیسی آن در ایرانیکا آنلاین.

http://www.iranicaonline.org/articles/bongah-e-tarjoma

در این مدخل بنگاه نشر و ترجمه نخستین ناشر کارهای ترجمه‌ای معرفی شده که به ویراستاری حرفه‌ای می‌پردازد. برخی دیگر از روایت‌ها حاکی از باب‌شدن این پدیده به دست انتشارات فرانکلین دارند؛ برای مثال نگاه کنید به فانی، کامران و دیگران؛ «فرانکلین نقطه عطف بود نه مشروطه». جالب آن است که بنگاه نشر و ترجمه تا انقلاب سال ۱۳۵۷ دارای زیرمجموعه‌ی کتاب‌های «علوم سیاسی» نبود. تنها در دو سال آغازین پس از انقلاب که کماکان بنگاه تحت نام اصلی خود مشغول فعالیت بود، این زیرمجموعه همراه با زیرمجموعه‌ی «مطالعات اسلامی» به آن افزوده‌شد و سپس نیز در نهایت از فعالیت تحت این نام بازماند.



مترجمانی شد که برای انتخاب مترجمی به‌عنوان حرفه، دیگر نیازی به حمایت موسسات دولتی نداشتند و می‌توانستند مستقل از سیاست‌ها و مناسبات آن‌ها کار کنند. با این حال، بازار به‌وجودآمده حول کتاب‌های «جلدکاغذی» و رمان‌های عامه‌پسند شکل گرفت و تأثیر خاصی بر اهمیت سیاسی ترجمه نداشت. در همان دوران، مترجمان دیگری هم پیدا شدند که ترجمه‌ی غیرحکومتی و ضدحکومتی را احیا کردند و به لطف ورود تکنولوژی‌های تکثیر، کتاب‌های‌شان را بدون نام و به‌صورت سفید، به‌عنوان بخشی از مبارزه‌ی سیاسی خود چاپ می‌کردند.

فرانکلین مراحل فنی چاپ کتاب، به‌ویژه ویراستاری ترجمه‌ها و صفحه‌آرایی را برای نخستین‌بار باب کرد. کتاب‌های سفید اما به چنین امکاناتی دسترسی نداشتند و به همین خاطر است که کتاب‌های مترجمان چپ به لحاظ ادبیات چندان تروتمیز نبود (ویراستاری نمی‌شد) و زیبایی کتاب‌های بازار را نداشت؛[۵] ولی به‌هرصورت آنها میان فعالان جوان دست‌به‌دست می‌شدند و تأثیر خودشان را به نحوی دیگر گذاشتند. شاید بتوان گفت که فرآیندهای انقلابی منجر به انقلاب بهمن ۵۷ باعث شد تا ترجمه از سیطره‌ی دولتی برای «سازمان‌دهی» و «نهادینه‌سازی» آن خلاص گردد.

پس از انقلاب

پس از انقلاب نهاد متمرکز مؤثری برای ترجمه شکل نگرفت. روند ترجمه نشان می‌دهد که با گسترش بنگاه‌های انتشاراتی، قرار بود تا سامان‌دهی ترجمه از سوی این بنگاه‌ها پیگیری شود؛ اما به دلیل محدودیت‌های انتشار پس از انقلاب و درگیری روزمره‌ی ناشرانِ کتاب‌های علوم انسانی چنین پدیده‌ای فراگیر نشد. به همین دلیل، امروز نیز به جز معدودی نمونه‌ها، بنگاه‌های نشر در ایران بر خلاف همتایان غربی خود سفارش ترجمه به مترجمان متن‌های

---

۵. برای مثال، خشایار دیهیمی در میزگرد «فرانکلین نقطه عطف بود نه مشروطه» در مهرنامه می‌گوید: «در کتاب‌های زیرزمینی که چپ‌ها منتشر می‌کردند، اصلا به ارائه‌ی زبان فارسی شسته و رفته و معادل‌یابی توجهی نمی‌شد و به عبارت دیگر برای آن مترجمان پالودگی زبان مهم نبود.»

غیردرسی حوزه‌ی علوم انسانی نمی‌دهند، بلکه مترجم‌ها کتاب را خود انتخاب می‌کنند و آن را به انتشارات ارائه می‌دهند.

عدم سلطه‌ی نهاد انتشارات بر ترجمه‌ی متون انسانی منجر به ظهور «مترجم‌ـفعال‌ها»[6] شد؛ مترجمانی که با اندیشه‌ی سیاسی مشخصی و به‌عنوان مداخله‌گران در عرصه‌ی اندیشه، به سراغ آثار سیاسی به‌باورِ خود ضروری رفتند. این مترجمان به دلیل آزادی برای انتخاب آثاری که توانایی گره‌خوردن با اضطرارِ وضعیت، و اتصال کوتاه با مسائل اجتماعی سیاسی روز را داشتند، به روشنفکران سیاسی پس از انقلاب بدل شدند.

البته این اضطرارها لزوماً سیاسی نبوده‌اند. بخشی از مترجمان نیز به‌طور خاص در تلاش برای پرکردن جای خالی برخی از بحث‌های معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی به سراغ ترجمه‌ی متن‌های کلاسیک حوزه‌ی علوم انسانی می‌رفتند. مشخصه‌ی اصلی این تلاش‌ها، فردی‌بودن‌شان است؛ در حالی‌که «مترجم‌ـفعال‌ها» عموماً به‌طور گروهی و در بستر جمع‌های خویش به انتخاب متن‌ها دست می‌زدند.

اگر بپذیریم که تفکر همواره انتقادی است و تفکر انتقادی نیز به معنای «شناختن واقعیت در حین تغییر آن»، آنگاه می‌توان فهمید که چرا ایده‌ی «ترجمه‌ـتفکر» به‌طور خاص به گفتار غالب مترجم‌فعال‌های ایرانی در دهه‌ی ۸۰ بدل شد.[7] انسداد جریان حرکت‌های اجتماعی زاده‌ی خرداد ۷۶، به‌خصوص با روی کارآمدن دولت «نومحافظه‌کار» نهم، نه تنها ضرورت چنان ایده‌ای را ایجاب می‌کرد، بلکه به آزمون‌گری‌ها و تجربه‌های

---

۶. علیرضا اکبری در مجله‌ی «مهرنامه» بحث کمابیش مشابهی را با عنوان پدیده‌ی «مترجم‌ـمنتقد» پیش کشیده است. ن.ک. به: اکبری، علیرضا؛ «پدیده‌ی مترجم‌ـمنتقد در ایران»؛ در مهرنامه، شماره ۷، آذر ۱۳۸۹.

۷. نباید از یاد برد که بازار ترجمه‌ی انتشاراتی هم گرم است. متن‌های شبه‌روانشناختی راجع به موفقیت در زندگی و کار، کتاب‌های عرفان پست‌مدرن، و رمان‌های عامه‌پسند خارجی موفقیت بسیار زیادی ــ همچون نسخه‌های اصل خویش ــ در جذب مشتری کسب کردند. گاه نیز مترجمان این کتاب‌ها، نویسندگان عامه‌پسند را چهره‌های برجسته و روشنفکر معرفی کرده‌اند و خودشان نیز از قبل این ترجمه‌ها به انباشت سرمایه‌ی نمادین نائل آمده‌اند.

مختلفی در فرم‌های ترجمه بدل شد. این تجربه‌ها به فرمِ خود کتاب‌ها نیز سرایت کرد و مجموعه‌های انتقادی در قالب «کتاب کوچک» یا «جزوه» از سوی نشرهایی همچون گام نو، رخداد نو و دیگران منتشر شدند. وب‌سایت‌های اینترنتی گروه‌های مستقل کوچک نیز رواج یافتند که در برابر گرایش غالب آثار انتقادی منتشر شده (یعنی چپ‌های سنت هگلی) به ترجمه‌ی متن‌های دیگر سنت‌های انتقادی معاصر دست می‌زدند و خرده‌جریان‌های بدیلی را در این عرصه شکل می‌دادند. در کنار سنت انتقادی، لیبرال‌ها و نیز علاقه‌مندان به سنت روشنگری کلاسیک نیز ترجمه‌های قابل توجهی را به بازار ارائه دادند. حتی کتاب‌های بنیادین فلسفی و جامعه‌شناختی از سنت‌های تحلیلی نیز از سوی مترجمان مستقل و حتی سیاسی به فارسی بازگردانده‌شد.[۸]

اما مسأله‌های ترجمه در حیطه‌ی اندیشه، به‌خصوص پس از روی کار آمدنِ دولت اصلاحات بسیار داغ بوده‌اند. از ابتدای دهه‌ی هشتاد به این سو، نه تنها فضای اندیشه‌ی ایران به واسطه‌ی ترجمه‌ی متن‌های فیلسوفان زنده‌ی برجسته‌ی حال حاضر دنیا به طور نسبی معاصر شد، بلکه همچنین تعداد زیادی از مترجمان «جوان» به این حیطه وارد شدند؛ حیطه‌ای که تا پیش از ورود آن‌ها قلمروی چهره‌های تثبیت‌شده‌ی روشنفکری و نیز استادان ترجمه بود. به‌همین دلیل، بحث‌ها بر سر «بد» و «خوب»بودنِ آثار این مترجمان نوظهور بالا گرفت. درحالی‌که عده‌ای به شکایت از کیفیت بد متن‌های تولیدشده می‌پرداختند و عدم وجود چنین ترجمه‌هایی را بر وجود آن‌ها ترجیح می‌دادند، بخشی نیز به مبارزه‌ی مترجم‌ـفعالان جوان علیه اقتدار و سلطه در دو جبهه، یعنی هم علیه اقتدار سلسله‌مراتبی استادان کهنه‌کار ترجمه، و هم علیه مناسبات نظم موجود اشاره می‌کردند.

بخش اول که چهره‌های تثبیت‌شده‌ی این حوزه بودند، جوان‌ترها را افرادی شیفته‌ی «آدم‌شدن» [همان کسب سرمایه‌ی

---

۸. اگرچه بر اساس آمار رسمی خبرگزاری کتاب ایران (ایبنا) شمارگان کتاب به طور کلی، اعم از تالیف و ترجمه، از دولت پنجم (هاشمی رفسنجانی) تا آخرین دور محمود احمدی‌نژاد همواره رو به کاهش بوده است و بیشترین متوسط شمارگان کتاب به دوران هاشمی رفسنجانی و کمترین به دوران احمدی‌نژاد تعلق دارد.

نمادیــن] می‌دانســتند کــه «ســواد کافــی» ندارنــد. بخــش دوم کــه خــود همــان مترجم‌ـفعــالان به‌اصطــلاح جــوان بودنــد، در عــوض جدی‌تریــن مخاطبــان را نیــز میــان دانشــجویان و فعــالانِ جدیــد بــه خــود اختصــاص داده‌بودنــد و کار خودشــان را پیــش می‌بردنــد. انــگار ایــن مســاله‌ی دهــه‌ی هشــتادی، صورت‌بنــدی دوبــاره‌ی همــان تقابــل کتاب‌هــای ســفید بدکیفیــت بــا کتاب‌هــای خوش‌چــاپ فرانکلیــن بــود.

«ســیاوش جمــادی» در یکــی از مصاحبه‌هــای خــود بــا نکوهــش از نقدهــای بــه بــاورِ او «ایدئولوژیــک» واردشــده بــه ترجمــه‌ی او از «هســتی و زمــان» گفتــه بــود: «مــا دو نقــد داریــم: نقــد فنومنولوژیــک و نقــد ایدئولوژیــک. در نقــد ایدئولوژیــک، حاشــیه، متــن را می‌بلعــد و در خــودش ادغــام می‌کنــد.»[۹] امــا از نظــرگاهِ برخــی مترجم‌ـفعال‌هــا، دقیقــاً همیــن «حاشــیه» بــود کــه بایــد بــه درون کشانده‌می‌شــد و پیوســتگی کاذب آن «متــن» مســلط را در کنــار ایدئولوژی‌هــای رنگارنگــش بــر هــم مــی‌زد.

بــرای فهمیــدن ایــن نکتــه، بایــد در نظــر داشــت کــه تنهــا مترجمــان قدیمــی و روشــنفکران تثبیت‌شــده بــه نقــد مترجمــان «جــوان» نپرداختنــد. نقــد آن‌هــا در کنــار ـــــ یــا بهتــر، در جبهــه‌ی ـــــ نقدهــا و تلاش‌هــای حکومتــی دولت‌هــای نهــم و دهــم قــرار گرفــت. ســال ۱۳۸۶ شــورای عالــی انقــلاب فرهنگــی مصوبــه‌ی تأســیس مرکــز ســازمان‌دهی ترجمــه و نشــر را تصویــب کــرد کــه بــرای نظــارت بــر ترجمــه در حیطــه‌ی علــوم انســانی و جهــت رفــع چالش‌هــا و «تربیــت» مترجــم بــه وجــود آمــد. نمونــه‌ای دیگــر نیــز گــزارش مرکــز تحقیقــات اســتراتژیک مجمــع تشــخیص مصلحــت نظــام در ســال ۱۳۹۰ بــود کــه بــه «چالش‌هــای» ترجمــه در ایران پرداخته‌بــود؛ چالش‌هایــی همچــون بــدل شــدن «همــه مبتدیــان بــه امــور» بــه «مترجمینــی کــه الفبــای ایــن کار را نمی‌داننــد، ولــی مدعــی ترجمــه هســتند.» ایــن گــزارش از نوشــته‌های برخــی روشــنفکران و مترجمــان نام‌آشــنا تشــکیل شــده‌بود کــه همگــی آن‌هــا ذیــل دغدغه‌هــای ایــن

---

۹. جمــادی، ســیاوش؛ «در ایــران نقــد ترجمــه وجــود دارد»؛ در وب‌گاه مرکــز ســاماندهی ترجمــه و نشــر معــارف اســلامی و علــوم انســانی؛ اســفند ۱۳۹۰.

http://www.samantarjomeh.ir/index.aspx?siteid=283&pageid=29741&news-view=578694

سازمان برای «ساماندهی ترجمه» گردآوری شده‌بودند و در میان آن ها یکی از ویراستاران و مترجمان باسابقه‌ی موسسه‌ی فرانکلین هم به‌چشم می‌خورد.[۱۰]

با این حال اکنون، با استقرار دولت «اعتدال‌طلب» یازدهم، بخشی از همان جنبش «مترجم‌ـفعالان» خود بدل به مترجمان تثبیت‌شده‌ی حیطه‌ی اندیشه شده‌اند. اکنون چندین ماه است که روزنامه‌ی شرق، سلسله‌مقاله‌هایی را تحت عنوان «کتاب‌هایی که نباید خواند»، به‌قلم یکی از مترجمان دهه‌ی هشتادی منتشر می‌کند که تماماً به گرفتن غلط‌های ترجمه از انگلیسی به فارسی اشاره دارد و گهگاه نیز به دیگر مترجمان همان اتهام‌های سابق را وارد می‌داند.

نظرگاه سومی هم در میان نویسندگان و منتقدان ایرانی و غالباً جوان درباره‌ی سیاست ترجمه نیز وجود دارد که فضای اندیشه‌ی ایران را «ترجمه‌زده» می‌پندارند. این جریان از تألیف در برابر ترجمه دفاع می‌کنند و به تزهای مطرح‌شده‌ای همچون ترجمه–تألیف یا ترجمه–تفکر باور ندارند. به نظر آن‌ها، مفاهیم بی‌ربط به شرایط مادی و واقعی ایران از سوی برخی روشنفکران ایرانی مورد سوءاستفاده قرار گرفته و بدون هیچ مناسبتی، در مورد وضعیت ایران به کار گرفته شده‌اند. آنها به استفاده‌ی بی‌رویه و گاه نادرست از مفاهیم فلسفی غرب اشاره می‌کنند و نیز به انتقاد از رواج نقل قول‌کردن از متفکران غربی می‌پردازند؛ نقل‌قول‌هایی که بعضاً به غلط نسبت داده می‌شوند و اغلب به عنوان سندِ تاییدی بر نظرات شخصی و مفهوم‌پردازی‌نشده کارکرد می‌یابند.[۱۱]

---

۱۰. نگاه کنید به پژوهشنامه‌ی گروه پژوهش‌های رسانه وابسته به مرکز تحقیقات استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام، شماره‌ی ۸۸، چالش‌ها و مسائل ترجمه در ایران در آدرس اینترنتی زیر:

http://www.csr.ir/departments.aspx?lng=fa&abtid=05&depid=60&semid=524

در این ویژه‌نامه افرادی همچون مدیا کاشیگر (مترجم ولادیمیر مایاکوفسکی و ...)، مهشید نونهالی (مترجم ناتالی ساروت، موریس بلانشو و ...)، عبدالحسین آذرنگ (از مترجمان تاریخ تمدن لوکاس و تاریخ فلسفه کاپلستون و ...) مشارکت کرده‌اند. حضور این افراد از وجود چشم‌انداز دیگری، یعنی چشم‌اندازی به‌اصطلاح «غیرسیاسی» درباره‌ی ترجمه حکایت دارد که تاکید آن بر «تخصص‌گرایی» است و بهبودِ تخصصی ترجمه حتی از خلال نهادهای حکومتی را نیز مجاز می‌شمارد.

۱۱. به لحاظ آماری، ترجمه‌زده‌بودن در مورد کل کتاب‌های حوزه‌ی علوم انسانی و اجتماعی صدق نمی‌کند. طبق آمار «خبرگزاری کتاب ایران» (ایبنا)، تیراژ کل

بـا ایـن حـال، مترجمـان در برابـر ایـن انتقـاد غالبـاً گفته‌انـد کـه تألیـف بایـد بـر بنیـان سـنتی فکری-کـه در حـال حاضـر به‌واسـطه‌ی ترجمـه قابـل تأسـیس است-سـوار باشـد و بسـیاری از آثـار تالیفـی ایـن جریـان سـوم را بی‌واسـطه و بـدون مفهوم‌پـردازی توصیـف می‌کننـد. آن‌هـا اتهـام «غرب‌محـوری» یـا یوروسنتریسـم را نیـز وارد نمی‌داننـد، زیـرا بـه بـاور آن‌هـا، همان‌طـور کـه والتـر بنیامیـن در «رسـالت مترجـم» می‌نویسـد، مسـأله‌ی اصلـی در ترجمـه نـه بـر سـر اصـل و کپـی، بلکـه بـر سـر نوعـی قرابـت اسـت کـه ابـداً در پارادایـم «شـباهت» قـرار نمی‌گیـرد، بلکـه اتفاقـاً قرابتـی اسـت شـکل‌گرفته بـر مبنـای تفـاوت.[۱۲]

در هـر صـورت، از منظـر سیاستِ ترجمـه، بخشـی از نقـد جریـان سـوم بـر ترجمـه در ایـران صحیـح به‌نظـر می‌رسـد. در سـال‌های دور اول ریاسـت‌جمهوری محمـود احمدی‌نژاد-کـه علی‌رغـم هشـدار روشـنفکران تریبـون‌دار راجـع بـه «صـدای پـای فاشیسـم» انتخـاب شـد-ترجمه بـه حیطـه‌ای خودبسـنده بـدل شـد کـه در آن از متن‌هـای ترجمه‌شـده بـرای ارجـاع بـه واقعیـت خـارج و تأثیرگـذاری بـر آن اسـتفاده نمی‌شـد. در عـوض ایـن متن‌هـا بـه یکدیگـر ارجـاع می‌دادنـد و نزاع‌هـای روشـنفکری بـه نزاع‌هایـی کامـلاً معرفت‌شناسـانه بـدل شـده‌بود: چـه کسـی درسـت‌تر می‌گویـد؟ چـه کسـی رادیکال‌تـر اسـت؟ ایـن خودبسـندگی گهـگاه بـه فرقه‌گرایـی میـان برخـی گروه‌هـا تنـه مـی‌زد و ترجمـه را بـه ابـزاری بـرای

کتاب‌هـای منتشرشـده در یک‌هفتـه‌ی منتهـی بـه نمایشـگاه کتـاب در سـال ۱۳۹۳، مجموعـاً ۴۸۲ هـزار و ۷۵۰ عـدد بوده‌انـد کـه سـهم علـوم انسـانی و اجتماعـی در آن (بـا احتسـاب کتـب مربـوط بـه دیـن) بـه ۳۱۳ هـزار عـدد می‌رسد؛ یعنـی چیـزی حـدود ۶۵ درصـد کل کتاب‌هـای منتشرشـده. تعـداد کل کتاب‌هـا نیـز ۳۲۵ عـدد اسـت کـه از آن میـان ۲۱۰ کتـاب بـه ایـن حوزه‌هـا اختصـاص دارنـد. امـا از ایـن ۲۱۰ کتـاب، تنهـا ۵۲ عـدد آنها ترجمـه هسـتند (حـدود ۲۵ درصـد). آمـار رسـمی کتـاب در سـال ۱۳۹۱ طبـق گـزارش وب‌گاه موسسـه‌ی «خانـه‌ی کتـاب ایـران» نشـان می‌دهـد کـه تعـداد تألیف‌هـا در تمـام حوزه‌هـا بـه مراتـب بیشـتر از ترجمه‌هـا بـوده اسـت؛ یعنـی۵۱۲۵۹ جلـد در برابـر ۱۲۷۲۱. امـا به‌طـور خـاص از ۱۴ کتـاب منتشرشـده حـوزه‌ی خـاص فلسـفه در هفتـه‌ی دوم اردیبهشـت‌ماه سـال ۱۳۹۳، ۱۰ جلـد از آنهـا ترجمـه بوده‌انـد. اگـر ایـن عـدد را در برابـر ۱۳ ترجمـه از ۵۵ کتـاب علـوم اجتماعـی و ۱۵ ترجمـه از ۷۳ کتـاب حـوزه ادبیـات قـرار دهیـم، وابسـتگی اکیـد حـوزه‌ی فلسـفه بـه ترجمـه مشـخص می‌شـود.

۱۲. ن.ک. بـه بنیامیـن، والتـر؛ «رسـالت مترجـم» در *عروسـک و کوتولـه*؛ ترجمـه‌ی مـراد فرهادپـور و امیـد مهـرگان؛ تهـران: انتشـارات گام نـو، ۱۳۸۹.

کسب اعتبار نمادین بدل کرده‌بود. این پدیده تا آنجا پیش رفت که نمونه‌هایی از «سرقت ترجمه» در کنار سرقت‌های علمی و ادبی گاه وبی‌گاه فضای روشنفکری ایران را تکان می‌داد.

اما این دور باطل ترجمه‌هایی که تنها به خودشان ارجاع می‌دادند، با وقوع اعتراض‌های خیابانی ۸۸ دچار چالش بیشتری شد. ۸۸ به سنگ محک متن‌های حوزه‌ی اندیشه بدل شده بود و سوال از متن‌های ترجمه‌شده نه دیگر معرفت‌شناختی، بلکه سیاسی‌ـاجتماعی بود: آیا این مفاهیم ترجمه‌شده به کار تحلیل و تغییر بستر محلی ما می‌آیند؟ آیا می‌توان ترجمه‌ها را در فضای ایران «به کار انداخت»؟

چه بسا انتشار سلسله‌مقاله‌های روزنامه‌ی شرق درباره‌ی ترجمه‌هایی که نباید خواند، نشان از فروکش‌کردن دوباره‌ی دلالت‌های سیاسی کنش ترجمه داشته‌باشد، اما اسلامی‌کردن علوم انسانی و انتقادهای همیشگی از ترجمه‌ی «کتب ضاله» کماکان ادامه دارد. در چنین شرایطی احتمالاً باید مثل همیشه منتظر تصمیم‌های سیاسی مترجمان بود: آیا باید اوضاع ترجمه را «سازمان» داد، یا باید از نیروهای خودانگیخته این حیطه که علیه سلطه‌ی نهادی و دولتی عمل می‌کنند-درحالی‌که شاید ترجمه‌های بدی هم روانه‌ی بازار کنند، حمایت کرد؟

سیر تحوّل دبیرستان‌های فرهنگ (خاص رشته‌ی ادبیّات و علوم انسانی)

سال‌ها پس از پیروزی انقلاب ۵۷، هنوز مسأله‌ی علوم انسانی از دغدغه‌های اصلی رهبران جمهوری اسلامی است. آیت الله خامنه‌ای در طی سخنرانی خود برای اعضای شورای عالی انقلاب فرهنگی، مورّخ ۸۴/۱۰/۱۳، از ضرورت انجام یک کار اساسی در زمینه علوم انسانی سخن میگوید.[۱] نگرانی آیت الله خامنه‌ای که پس از انتخابات بحث بر انگیز ۸۸ جنبه عملی‌تری به خود گرفت نهایتاً منجر به تشکیل ستادی با نام «شورای تحوّل و ارتقای علوم انسانی» شد که بر مبنای اساسنامه‌ی آن اهدافش مبتنی بر انطباق آموزش و پژوهش علوم انسانی با سیاست‌ها و راهبردهای کشور است.[۲] شاید این‌گونه تعیین تکلیف برای محتوای درسی علوم انسانی برای اوّلین بار به صورت مدوّن در تاریخ پس از انقلاب انجام گرفته باشد، امّا ایجاد نهادی به منظور وحدت حوزه و دانشگاه به سال ۱۳۶۱ و تأسیس دانشگاه امام صادق برمی‌گردد.[۳] این‌گونه به نظر می‌رسد که تعطیلی دو ساله دانشگاه‌ها و اخراج دانشجویان و اساتیدی که اندیشه‌هایشان منطبق بر راه نظام نبود تمام ایده‌آل روحانیون را برآورده نکرده بود. به همین دلیل جمعی از روحانیون مانند آیت الله منتظری، آیت الله خامنه‌ای، آیت الله مشکینی دست به تأسیس دانشگاهی

۱. منبع: http://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=3324

۲. منبع: http://oe.farhangoelm.ir/Hom

۳. این دانشگاه اما تنها نمونه نیست و دانشگاه‌های باقرالعلوم و مفید قم هم به این دسته از مراکز آموزش عالی تعلّق دارند.

مطابق با آموزه‌های اسلامی زدند تا از این طریق نسلی جدید از فارغ‌التحصیلان متعهد (در حوزه علوم انسانی) به منظور تصدّی سمت‌های مهم تربیت کنند.

غلامعلی حداد عادل که خود نه‌تنها از منتقدین به فضای حاکم بر دانشکده‌های علوم انسانی بوده، بلکه ریاست شورای تحوّل و ارتقای علوم انسانی را نیز عهده‌دار است، بر این نظر بود که تربیت نیروهای متعهد می‌بایست ریشه در دوره‌های قبل از آموزش عالی داشته باشد و از همین رو در سال ۱۳۷۱ دبیرستانی غیر انتفاعی خاص رشته علوم انسانی با نام فرهنگ در تهران تأسیس کرد.

دبیرستان فرهنگ حداد عادل

سنّت بنیاد مدرسه به منظور تربیت دانش‌آموزان با ویژگی‌های اسلامیِ مد نظر بنیان‌گذاران این مدارس، مختص به بعد از انقلاب ۵۷ نیست. در سال ۱۳۳۵ یعنی سه سال پس از کودتای ۲۸ مرداد جمعی از نیروهای مذهبی با پشتوانه مالی بازاریان متموّل، مدرسه‌ای با عنوان "علوی" تأسیس کردند. هدف بنیان‌گذارانِ[۴] مدرسه علوی تربیت نخبگان متدیّن بود تا بتوانند نسلی از تحصیل‌کردگان با پیش زمینه‌های مذهبی_شیعی را وارد جامعه کنند تا جامعه صِرفاً تحت تأثیر تحصیل‌کردگان سکولار نباشد. این جایگاه را برای دانش‌آموزان دختر دبیرستان "رفاه"[۵] و بعدتر از آن از سال ۱۳۵۶ دبیرستان "احسان"[۶]

۴. شیخ علی اصغر کرباسچیان (علامه)، شیخ هادی تهرانی، رضا روزبه.

۵. این مدرسه به گفته هاشمی رفسنجانی تحت تأثیر یکی از سخنرانی‌های وی در مورد رفع کمبودهای دختران تهران توسط جمعی از بازاریان تأسیس شده و شخصی به نام اخوان فرشچی زمینی ۳۰۰۰ متری برای احداث این موسسه خریداری کرد. آیت الله خمینی پس از ورود به ایران اوّل در این مدرسه اقامت داشت که بعد از مدّتی به مدرسه علوی نقل مکان کرد.

۶. این مدرسه توسط چندی از فارغ‌التحصیلان مدرسه علوی نظیر حداد عادل بر اساس همان سنّت مدرسه علوی بنیان‌گذاری شد امّا دیری نپایید و بعد از انقلاب تعطیل شد. این مدرسه تحت نظارت همسر حداد عادل طیبه ماهروزاده و مدیریت خانم زارع قرار داشت. منبع: مرکز تدوین و نشر آثار علامه کرباسچیان مصاحبه با طیبه ماهروزاده:

http://www.allameh.ir/html/index.php?name=Sections&req=viewarticle&artid=904&page=1

پـر می‌کـرد.[۷] رویکـرد مدرسـه علـوی عمدتـاً رویکـردی مذهبـی بـه دور از تعلّقـات سیاسـی بـود؛ از همیـن‌رو ایـن مدرسـه در زمـان پهلـوی ماننـد مـدارس دیگـری نظیـر رفـاه و کمـال تعطیـل نشـد. ایـن مدرسـه پـس از بیـش از یک‌دهـه فعّالیـت توانسـت در زمینـه‌ی موفّقیـت تحصیلـی دانش‌آموختگانـش بـا مدارسـی ماننـد هـدف، البـرز و خوارزمـی رقابـت کنـد و در اواسـط دهـه‌ی ۵۰ توانسـت بـا کسـب رتبه‌هـای برتـر فنی_مهندسـی و پـس از آن پزشـکی و قبولـی صددرصـد دانش‌آمـوزان در کنکـور، وارد راهـی شـود کـه قبـل از آن در انحصـار مـدارس نمونـه‌ی فوق‌الذکـر (البـرز، هـدف، خوارزمـی) بـود. نکتـه مهّـم امّـا در ایـن میـان ایـن اسـت کـه ایـن مـدارس یـا دارای رشـته ادبـی (علـوم انسـانی) نبودنـد و یـا بیشـتر روی تربیـت نخبـگان درحـوزه علـوم طبیعـی و ریاضـی سـرمایه‌گذاری می‌کردنـد.

بعـد از انقـلاب و در سـال ۱۳۶۸ جمعـی از شـاگردان «رضـا روزبـه» که خـود از مؤسسـان دبیرسـتان علـوی بـود، مدرسـه‌ای بـه نـام «روزبـه» و بـا همـان منویـات مـورد نظـر بنیان‌گـذاران دبیرسـتان علـوی کـه مبتنـی بـر تربیـت متخصصـان متدیـن بـدون وابسـتگی سیاسـی_جناحی بـود، تأسـیس کردنـد.

غلامعلـی حـداد عـادل کـه خـود از فارغ‌التحصیـلان مدرسـه علـوی بـود، دبیرسـتان پسـرانه غیرانتفاعـی «فرهنـگ» را بـه منظـور تربیـت دانـش آموزانـی "متعهـد" و "متدیّـن" و مسـتعد خـاص رشـته علـوم انسـانی تأسـیس کـرد. حـداد عـادل از جملـه کسـانی بـود کـه راه خـود را بـر ایـن اسـاس کـه "کشـوری کـه داعیـه فرهنگـی دارد بایـد بتوانـد بـه سـوالات فرهنگـی مطـرح در سـطح کشـور و جهـان جـواب دهـد"[۸] از ریاضی_فیزیـک بـه سـمت علـوم انسـانی و به‌طـور اخـص فلسـفه و علـوم تربیتـی چرخانـده بـود. در ایـن دوران رشـته ادبیـات و علـوم انسـانی بیشـتر

---

۷. از فارغ‌التحصیلان این مدرسه عبدالکریم سروش و غلامعلی حداد عادل هستند.
http://www.bbc.co.uk/persian/iran/story/2006/11/061128_a_alavi_school.shtml

۸. مرکز تدوین و نشر آثار علامه کرباسچیان مصاحبه با طیبه ماهروزاده:
http://www. allameh.ir/html/index.php?name=Sections&req= viewarticle&artid=904&pag e=1

بـه عنـوان رشـته‌ای نـگاه می‌شـد کـه از طـرف دانش‌آمـوزان ضعیف‌تـر انتخـاب می‌شـود و دانش‌آمـوزان ایـن رشـته از میانگیـن نمـره پایین‌تـری برخـوردار بودنـد. همیـن امـر هـم باعـث شـده بـود کـه فضـای کلاس‌هـای علـوم انسـانی از طـرف خانواده‌هـا بـه عنـوان فضایـی نامناسـب، چـه از لحـاظ تحصیلـی و چـه از لحـاظ اخلاقـی، دیـده شـود. دبیرسـتان فرهنـگ در ایـن برحـه به‌منظـور جـذب دانـش آمـوزان مسـتعد در علـوم انسـانی بنیـان نهـاده شـد تـا ایـن دانش‌آمـوزان نیـز از جایگاهـی خـاص برخـوردار باشـند.[۹]

بـه گفتـه فریدالدّیـن حـداد عـادل مدیـر دبیرسـتان فرهنـگ پسـران، اساسـنامه‌ی مدرسـه فرهنـگ بـر اسـاس اساس‌نامه‌ی مدرسـه رفـاه تنظیـم شـده اسـت. وی اظهـار مـی‌دارد کـه مدرسـه فرهنـگ نیـز ماننـد مدرسـه رفـاه مرکّـب از بـازار، روحانیـت و فرهنگیـان اسـت. ترکیـب هیـأت امنـاء اولیـه دبیرسـتان امّـا ایـن ادعـا را بـه طـور کامـل ثابـت نمی‌کنـد. اعضـای ایـن هیـأت امنـاء متشـکّل از علـی لاریجانـی، غلامرضـا شـافعی، محسـن رفیـق دوسـت، ابوالفضـل توکّلـی بینـا و خانـم موحـدی هیچ‌یـک بـه عنـوان روحانـی شـناخته نمی‌شـوند، به‌همیـن دلیـل شـاید بتـوان این‌گونـه گفـت کـه تأسـیس دبیرسـتان فرهنـگ بیشـتر از طـرف بـازار و فرهنگیـان مرتبـط بـا راسـت سـنتی و مؤتلفـه مـورد حمایـت قـرار گرفتـه اسـت، البتـه در صورتـی کـه علـی لاریجانـی را تلویحـاً نماینـده روحانیـون ندانیـم.

مدرسـه فرهنـگ بـر اسـاس گفتـه‌ی مدیـر آن از طـرف بازاریـان حمایـت مالـی نمی‌شـود و بودجـه آن عمومـاً از طریـق شـهریه پرداختـی دانش‌آمـوزان تأمیـن می‌شـود. بـه گفتـه فریدالدیـن حـداد عـادل ایـن عـدم وابسـتگی از هـر نهـادی خواسـته‌ی بنیان‌گـذار مدرسـه اسـت تـا از ایـن طریـق از هـر گونـه وابسـتگی بـه نهادهـای دیگـر و ایجـاد توقـع از طـرف ایـن نهادهـا جلوگیـری شـود.[۱۰] نحـوه پذیـزش دانش‌آمـوزان در ایـن دبیرسـتان هـم نـه فقـط بـر اسـاس وضعیـت تحصیلـی دانش‌آمـوزان بلکـه همچنیـن بـر اسـاس گزینـش خانوادگـی و عقیدتـی متقاضیـان ثبت‌نـام انجـام می‌پذیـرد. بـر همیـن اسـاس اسـت کـه چنـدی از فعـالان سیاسـی

---

9. http://www.allameh.ir/html/index.php?name=Sections&req=viewarticle&artid=904&page=1

۱۰. کتاب ضمیمه همشهری ماه شماره‌ی ۵۶، مصاحبه با فریدالدّین حداد عادل.

نسـل سـوّم پـس از انقـلاب کـه در طـی و بعـد از انتخابـات ۸۸ فعـال بوده‌انـد و یـا دسـتگیر و محکـوم شـده‌اند از مردودیـن گزینـش اولیّـه‌ی ایـن دبیرسـتان هسـتند.[۱۱] بـر اسـاس گفته‌هـای فرید حـداد عـادل، مدیـر فعلـی ایـن دبیرسـتان، سیاسـت مدرسـه بـر جـذب دانش‌آمـوزان دینـدار اسـتوار اسـت اما ایـن سیاسـت و گزینـش مانـع از ورود دانش‌آموزانـی بـا افـکار غیـر مذهبـی نشـده اسـت و وی اذعـان مـی‌دارد کـه در ایـن مدرسـه «افـراد دیـن‌دار و بی‌دیـن» در کنـار هـم حضـور دارنـد.[۱۲] بـا این‌همـه بـه نظـر می‌رسـد کـه شـکل‌گیری فضـای اسـلامی_ایدئولوژیک دبیرسـتان فرهنـگ بـه مـرور زمـان انجـام گرفتـه اسـت. درحالی‌کـه فارغ‌التحصیـلان دوره‌هـای اولیـه دبیرسـتان از حاکمیّـت فضایـی علمـی و نسـبتاً آزاد در دبیرسـتان و حتـی طـرح مباحثـی جـدّی در مـورد مارکسیسـم و لیبرالیسـم صحبـت می‌کننـد، در دوره‌هـای بعـدی برخـورد مربیـان مدرسـه رنگـی امنیّتـی بـه خـود می‌گیـرد.[۱۳] بـر اسـاس مصاحبه‌هـای کـه بـه سـختی قابـل تأییـد هسـتند، بـا تصـدی مدیریـت دبیرسـتان توسـط فریـد حـداد عـادل کـه خـود از فارغ‌التحصیـلان دانشـگاه امـام صـادق اسـت، برخـورد امنیّتـی شـکلی از خشـونت فیزیکـی را نیـز بـه خـود می‌گیـرد و حتـی بعضـی از دانش‌آمـوزان کـه بـه فضـای موجـود معتـرض بودنـد از مدرسـه اخـراج می‌شـوند. همزمـان گزینـش دانش‌آمـوزان جدیـد نیـز شـکلی امنیّتی‌تـر بـه خـود می‌گیـرد و نـه فقـط دانـش آمـوزان، بلکـه اولیـاء آنهـا نیـز مـور سـوال قـرار می‌گیرنـد. کادر علمـی دبیرسـتان نیـز در سـال‌های اخیـر دسـتخوش تغییراتـی می‌شـود و معلمـان جـوان "متعهـد" و "متدیـن" جـای معلمیـن سـابق را کـه عمومـاً از لحـاظ علمـی در سـطح بالایـی قـرار داشـتند، می‌گیرنـد.[۱۴]

---

۱۱. محمدرضا جلایی پور و امید منتظری از جمله این فعالین بودند.

۱۲. کتاب ضمیمه همشهری ماه شماره‌ی ۵۶، مصاحبه با فریدالدّین حداد عادل.

۱۳. منبع: https://khodnevis.org/article/43188#.VKLj4sDc

۱۴. حتـی در دوره‌هایـی فخرالسـادات محتشـمی‌پور همسـر تـاجزاده از محکومیـن بعـد از انتخابـات ۸۸ در مدرسـه فرهنـگ دخترانـه تاریـخ تدریـس کـرده اسـت.



دبیرستان فرهنگ نمونه دولتی

دبیرستان فرهنگ حداد عادل اما انحصار مدارس نمونه خاص رشته‌ی علوم انسانی را نتوانست به دست گیرد. از سال ۱۳۷۴ وزارت آموزش و پرورش مدارسی نمونه دولتی با نام فرهنگ خاص رشته علوم انسانی و این بار نه فقط در تهران بلکه همچنین در شهرهای دیگری مانند اصفهان و مشهد تأسیس کرد. هدف از تأسیس این دبیرستان‌ها که در دوره‌های اوّل تا سال ۱۳۷۷ تحت نظر مدیران دبیرستان‌های فرهنگ غیرانتفاعی[۱۵] و"فرهنگستان علوم و ادب فارسی" قرار داشت، ایجاد فضای آموزشی دولتی مناسب برای دانش‌آموزان علاقه‌مند به رشته‌ی ادبیّات و علوم انسانی بود.

آن‌گونه که طیبه ماهروزاده، همسر غلامعلی حداد عادل و مدیر دبیرستان دخترانه فرهنگ، به آن اشاره می‌کند، قطع تدریجی نظارت دبیرستان فرهنگ حداد عادل بر دبیرستان‌های نمونه دولتی فرهنگِ آموزش و پرورش با دولت اصلاحات در سال ۱۳۷۷ آغاز می‌شود.[۱۶] نکته مهم این است که دبیرستان‌های فرهنگ نمونه دولتی در امتحان ورودی خود به مسایل عقیدتی چندان اعتنایی نمی‌کردند و فقط آزمونی علمی به منظور تعیین سطح معلومات صرفاً ادبی متقاضیان برگزار می‌کردند. این آزمون که عمدتاً بر محفوظات شعری و تسلّط بر تاریخ ادبیات استوار بود، به صورت شفاهی، و در اکثر موارد توسط دبیران قدیمی ادبیات شهرهایی که دبیرستان فرهنگ داشتند، انجام می‌گرفت. این مسأله امّا مانع از رسوخ فضای امنیتی حاکم بر مدارس و آموزش و پرورش (قبل از دولت اصلاحات) در این دبیرستان‌ها نشد. برای مثال در دبیرستان فرهنگ پسرانه اصفهان یکی از مسؤولین قسمت گزینش آموزش و پرورش به عنوان مدیر منسوب می‌شود. از طرف دیگر با شروع به چاپ

۱۵. منبع: http://www.allameh.ir/html/index.php?name=Sections&req=viewarticle&artid=904&page=1

۱۶. منبع: http://www.allameh.ir/html/index.php?name=Sections&req=viewarticle&artid=904&page=1

روزنامه‌ی جامعه و سپس طوس و نشاط، و بازشدن نسبی فضای سیاسی مدارس توقع دانش‌آموزان برای مشارکت سیاسی بالاتر رفت.[۱۷] آزادی‌های فردی نیز در دبیرستان فرهنگ به شکل دیگری بود، تا جایی که دو دبیرستان فرهنگ دخترانه و پسرانه اصفهان شب شعرهای ماهانه به‌صورت مشترک برگذار می‌کردند. باوجود اینکه در این شب شعرها بعضاً اشعاری با بن‌مایه‌های سیاسی خوانده می‌شد به هیچ وجه با مخالفت آموزش و پرورش مواجه نشد. در ادامه‌ی این روند مدیرانی که سابقه امنیتی_اطلاعاتی داشتند، جای خود را به مدیران و دبیران نزدیک به اصلاح‌طلبان دادند.

تقابل این دبیرستان‌های نمونه دولتی با دبیرستان فرهنگ حداد عادل جنبه دیگری هم داشت. بسیاری از مردودین گزینش عقیدتی_سیاسی دبیرستان حداد عادل در دبیرستان‌های نمونه دولتی فرهنگ ثبت‌نام شدند. همین امر باعث شد که دبیرستان فرهنگ نمونه دولتی به نوعی سنگر اصلاح‌طلبان و به طور کلی مخالفان جریان محافظه‌کاری را که دبیرستان فرهنگ حداد عادل را حمایت می‌کردند، حفظ کند. فارغ‌التحصیلان دبیرستان نمونه دولتی فرهنگ نیز در فضای مبارزاتی_سیاسی بعد از انتخابات ۸۸ بی‌نقش نبوده‌اند. بسیاری از فارغ‌التحصیلان این دبیرستان از جمله بازداشت و محکوم‌شدگان انتخابات ۸۸ بوده‌اند. از آن جمله می‌توان امید منتظری، مهدی شیرزاد و رشید اسماعیلی را نام برد. این امر البته در موردتعدادی از فارغ‌التحصیلان دبیرستان فرهنگ حداد عادل هم صادق است. محمد حسین نعیمی‌پور از جمله این فارغ‌التحصیلان بود.

در دوران احمدی‌نژاد، تغییرات برای بار سوّم در این مدارس نمونه دولتی شکل گرفت. مدیران امنیتی قبل بار دیگر به بعضی از این دبیرستان‌ها بازگشتند. معلمان جوان اصول‌گرا و محافظه‌کار به کار گمارده شدند و دانش آموزان بیشتر تحت فشار قرار گرفتند. دانش‌آموزانی که پس از سال‌های ۸۸ در این

---

۱۷. در همین دوران بود که شوراهای دانش‌آموزی شکل گرفت.

مدرسه بوده‌اند از جوّی ناآرام و امنیتی صحبت می‌کنند، که بیشتر بر وجود نوعی رخوت افسرده‌گون در این مدارس خبر می‌دهد.

تأثیرگذاری دبیرستان فرهنگ

روی‌هم‌رفته دبیرستان‌های فرهنگ حداد عادل و سپس دبیرستان‌های نمونه‌دولتی فرهنگ، که مانند دانشگاه امام صادق به منظور تربیت نخبگان متعهد و آگاه برای تصدی سمت‌های دولتی در جمهوری اسلامی تأسیس شده بودند، در دسترسی به هدف خود موفق نبوده‌اند. اگر دانش‌آموزان دبیرستان علوی که قرار بود تکنوکرات‌هایی متدین و به دور از جنبه‌های اکتیویستی و سیاسی باشند، این مدرسه را به پایگاهی برای فعالیت جوانان عضو سازمان مجاهدین خلق تبدیل کردند، دانش‌آموزان فرهنگ هم از مدرسه‌های فرهنگ محلی برای فعالیت‌های سیاسی خود اعم از اصلاح‌طلبانه و یا چپ‌گرایانه ساختند. دبیرستان‌های حداد عادل را هم سخت بتوان در رسیدن به اهداف بنیان‌گذارانش موفق دانست.[۱۸] شاید یکی از مهم‌ترین دلایل این عدم موفقیت سر برآوردن دبیرستان‌های نمونه مردمی فرهنگ بود که به نوعی رشته‌های دبیرستان فرهنگ حداد عادل را پنبه می‌کرد. خواهی‌نخواهی نام دبیرستان فرهنگ به‌عنوان تنها نهادی که به بومی‌کردن علوم انسانی کمک کرده‌است، از طرف تئوریسین اصلاح‌طلبان، سعید حجاریان، مطرح می‌شود. شاید بتوان گفت که حجاریان این سخن را تحت فشار نیروهای امنیتی بیان کرده است، اما کنایه‌آمیز بودن این سخن را نیز نباید از نظر دور داشت، چرا که بسیاری از شاگردان جوان حجاریان از فارغ التحصیلان همین دبیرستان فرهنگ بودند.[۱۹]

---

۱۸. البته این به معنای نتیجه معکوس نیست. بسیاری از فارغ‌التحصیلان این مدرسه از فعالین محافظه‌کار نسل جدید محسوب میشوند، که عده‌ای از آنها قرار بود فیلم تبلیغاتی غلامعلی حداد عادل برای انتخابات ریاست جمهوری ۱۳۹۲ را بسازند. منبع: http://hamshahrionline.ir/details/215752

۱۹. منبع: http://www.parsine.com/fa/pages/?cid=10899

سخن آخر

تجربــه ســال‌های گذشــته دبیرســتان‌های فرهنــگ نشــان داده کــه گرچــه دبیرســتان فرهنــگ حــداد عــادل بــه اســتثناء چنــد دوره‌ی اول همیشــه بــر یــک ســبیل حرکــت می‌کــرد، امّــا دبیرســتان‌های نمونــه دولتــی فرهنــگ همــواره تحــت تأثیــر تغییــر و تحــول دولت‌هــا بوده‌انــد و ســویه‌ی سیاســی دولــت وقــت را بازنمایــی می‌کننــد. بــا تمــام ایــن احــوال دبیرســتان‌های فرهنــگ توانســتند رشــته علــوم انســانی را از انــزوا بــه در آورنــد و بــه آن اعتبــاری اجتماعــی ببخشــند.



شیرین خوشرو/ فرار مغزها؛ از انقلاب فرهنگی تا نگرانی مسئولان

مسئولان رسمی ایران به ندرت گزارشی از مهاجرت نخبگان ایرانی منتشر می‌کنند، اما پدیده‌ی «فرار مغزها» هر ساله به عنوان معضلی اجتماعی_اقتصادی مطرح می‌شود.

روزنامه شرق در یکی از معدود گزارش‌ها آماری را اعلام کرد که بنابر آن از مجموع ۲۲۵ دانش‌آموز ایرانی که طی سال‌های ۱۳۷۲ (۱۹۹۲ میلادی) تا ۱۳۸۶ (۲۰۰۷ میلادی) در ۵۳ المپیاد جهانی شرکت کردند، بیش از ۱۴۰ نفر معادل ۲.۲۶ درصد آن‌ها هم‌اکنون در یکی دانشگاه‌های مطرح دنیا در آمریکا و کانادا تحصیل می‌کنند.

«صندوق بین‌المللی پول» پیش‌تر در سال ۲۰۰۹ گزارش داد که ایران در میان ۹۱ کشور «در حال توسعه و همچنین کمتر توسعه یافته»، دارای بالاترین آمار فرار مغزها با بیش از ۱۸۰ هزار تن در هر سال است. بنابر این گزارش، بازار کار محدود و سرکوب‌های سیاسی_اجتماعی از جمله عوامل فرار مغزها بوده است.

در حال حاضر ایران با ایجاد بنیادهای ملی، به‌منظور بهبود شرایط برای دانش‌آموزان در علوم پایه و افزایش تعداد برنامه‌های تحصیلات تکمیلی، تلاش بسیاری برای حفظ افراد ماهر و متخصص در کشور دارد. این در حالی است که خروج مردم ایران در اوایل انقلاب کشور مورد بی‌توجهی مقامات دولتی قرار گرفت.

۳۴ سال پیش آیت‌الله خمینی، رهبر وقت ایران خطاب به مردم این کشور گفت بود نگران خروج متخصصین از کشور نباشند.

در آن زمان آیت‌الله خمینی گفته بود: «منافقین هی می‌گویند مغزها دارند فرار می‌کنند. به‌جهنم که فرار می‌کنند. این دانشگاه رفته‌ها، این‌ها که همه‌اش دم از علم و تمدن غرب می‌زنند، بگذارید بروند.»

این در حالی است که از چند سال پیش مقامات ایران پدیده‌ی فرار مغزها را به عنوان یک پدیده‌ی جدی به‌رسمیت شناخته و تلاش‌هایی در راستای معکوس‌سازی آن آغاز کرده‌اند.

اما چرا اکنون توجه مقامات دولتی به این مسئله معطوف شده است؟

بلیط یک‌طرفه از دانشگاه شریف به آمریکا

سخنان رهبر وقت ایران مبنی بر عدم‌نگرانی از فرار متخصصین، هم زمان شد با انقلاب فرهنگی در سال ۱۳۵۹. زمانی که تعداد زیادی از نخبگان و تحصیل‌کرده‌های ایرانی این کشور را ترک کردند.

در دهه‌ی ۶۰ شمسی خروج این قشر از کشور مورد بی‌توجهی مقامات دولتی قرار گرفت.

روندی که به نظر می‌رسد در دوران ریاست‌جمهوری محمود احمدی‌نژاد مجدداً تکرار شد. در آن زمان بسیاری از کارشناسان سیاست‌های جدید احمدی‌نژاد، همچون «زدودن دانشگاه‌ها از عوامل نفوذ لیبرال و سکولار غرب» و بازنشستگی اجباری تعدادی از اساتید و اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها را از عوامل مستقیم افزایش پدیده فرار مغزها دانستند.

بنابر آمار رسمی دولت ایران در هفته‌نامه‌ی سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی، ۹۰ تن از ۱۲۵ دانش آموزی که در سه سال گذشته در المپیادهای جهانی رتبه کسب کرده‌اند، هم اکنون در دانشگاه‌های آمریکا تحصیل می‌کنند و امید به بازگشت آنها ۳ درصد است.

با در نظر گرفتن اینکه طی سال‌های ۱۳۷۲ تا ۱۳۸۶، ۹۴ درصد از مدال‌آورندگان ایرانی المپیادهای علمی، فارغ‌التحصیلان دانشگاه شریف بوده‌اند، این دانشگاه را می‌توان مبدأ اصلی مهاجرت نخبگان ایرانی دانست.

علاوه بر این، صندوق بین المللی پول تخمین زده حدود ۲۵۰هزار مهندس و پزشک به علاوه ۱۷۰ هزار ایرانی دارای تحصیلات عالی، در حال حاضر در آمریکا ساکن‌اند.



چرا توجه مسئولان جلب شد؟

اکنون حسن روحانی، رئیس‌جمهوری ایران اعلام کرد که نگران «فرار مغزها» است و تلاش می‌کند تا این روند را آهسته‌تر کند.

در آبان‌ماه ۱۳۹۲، حسن قشقاوی، معاون وزیر امور خارجه ایران در امور کنسولی، گفته بود که کمیته‌ای برای تشویق مهاجران برای بازگشت به کشور تشکیل شده است.

رضا فرجی دانا، وزیر پیشین علوم و فناوری این کشور نیز گفت که فرار مغزها یکی از مخرب‌ترین روندهای کشورهای درحال توسعه است. او ادعا کرد که هر سال حدود ۱۵۰ هزار نفر از افراد بسیار با استعداد از ایران مهاجرت می‌کنند. به گفته او این میزان سالانه ۱۵۰میلیارد دلار به اقتصاد کشور ضرر می‌رساند.

هرچند بانک جهانی خسارت ناشی از مهاجرت نخبگان را سالانه ۵۰ میلیارد دلار برآورد کرد.

سعید پیوندی جامعه‌شناس و استاد دانشگاه لورن در فرانسه، در گفت وگویی که با شبکه خبری الجزیره داشت، چهار عامل اصلی مهاجرت متخصصان ماهر از ایران را کمبود امکانات پژوهشی، دستمزد کم، محدودیت‌های اجتماعی و وضعیت ناپایدار سیاسی می‌شمارد.

به عقیده این جامعه‌شناس تا زمانی که این عوامل در ایران وجود داشته باشد، بحث ریشه‌کنی فرار مغزها در عمل ممکن نیست.

آن‌ها که رفتند، آن‌ها که ماندند

هژیر رحمان داد، یکی از این دانش‌آموختگان ممتازی بود که بعد از بردن یک جایزه‌ی بین‌المللی در شیمی در سال ۱۳۸۱ ایران را ترک کرد. او در حال حاضر در یک مؤسسه تکنولوژی در ماساچوست به تحقیقات خود ادامه می‌دهد.

رحمان داد درباره‌ی روند مهاجرات دانش‌آموختگان و متخصصان ایرانی می‌گوید: «بسیاری از دانشجویان، ایران را برای تحصیل در دانشگاه‌های معتبر جهان ترک می‌کنند. آن‌ها معتقدند با مهاجرت به خارج از کشور، دسترسی بهتری به امکانات و فرصت‌ها در دو سطح آموزشی و حرفه‌ای خواهند داشت. »

فواد سجودی فریمانی، دانشجوی دکترا در دانشگاه صنعتی امیرکبیر تهران، مهاجر دیگری است که دو اختراع در زمینه جراحی رُباتیک به

ثبت رسانده است. او نیز در سال ۱۳۸۹ به اتهام توهین به اسلام، اقدام علیه امنیت ملی و توهین به آیت الله خمینی و خامنه‌ای دستگیر و به هشت سال زندان محکوم شد. این دانشجوی ممتاز نیز سه سال پیش از ایران خارج شد و در حال حاضر دانشجوی دکترا در دانشگاه فناوری آیندهوون در هلند است.

سروش ثابت دانش آموخته ممتاز علوم کامپیوتر دانشگاه صنعتی شریف و برنده‌ی مدال برنز المپیاد کامپیوتر سال ۱۳۸۱، نفر دوم المپیاد خوارزمی در رشته‌ی ریاضی سال ۱۳۸۱ و رتبه‌ی اول کنکور کارشناسی ارشد سال ۱۳۸۸ بود. او در شهریور سال ۱۳۹۱ جهت گذراندن ۲ سال حبس تعزیری مربوط به تجمعات دانشجویی در سال ۱۳۸۶ به بند ۳۵۰ زندان اوین منتقل شد.[۱]

فرار مغزها که به عنوان پرواز سرمایه‌های انسانی نیز شناخته شده است، در بسیاری از نقاط جهان یک موضوع جدی تلقی می‌شود. بدین ترتیب نیروهای متخصص به‌جای کار در کشور خود به دنبال فرصت‌های شغلی در خارج هستند. با این حال این پدیده در ایران صرفا مسئله‌ای اقتصادی نیست (هم از دست دادن نیروی کار و هم هدر رفتن هزینه‌ی آموزش این متخصصان).

در این کشور علاوه بر نرخ بالای بیکاری، سرکوب سیاسی و اجتماعی همچون تبعیض‌های جنسیتی و دینی و قومی نیز بر مهاجرت نیروهای متخصص و نخبه تأثیر می‌گذارد.

اگرچه شاید در ذهن آنان که تصمیم به مهاجرت دارند، مقایسه سرنوشت برخی زندگی‌ها هم کفایت کند:

همین چند وقت پیش بود که مریم میرزاخانی، استاد ۳۷ ساله دانشگاه استنفورد، فارغ‌التحصیل دانشگاه صنعتی شریف و هاروارد و برنده دو دوره المپیاد ریاضی، در مرداد ماه ۱۳۹۳ برنده «جایزه فیلدز» معتبرترین نشان رشته ریاضی شد.

و دقیقاً در آینه‌ای دیگر امید کوکبی، دانشجوی نخبه دکترای فیزیک، فارغ‌التحصیل دیگر دانشگاه شریف از درون زندان اوین «جایزه آزادی و مسئولیت‌پذیری علمی» را کسب کرد.

---

۱. سروش ثابت در تیرماه سال ۱۳۹۳ پس از پایان دوره محکومیتش از زندان آزاد شد.



روزبهان امیری/ بومی‌سازی و اسلامی‌سازی علوم انسانی

این که مراد از بومی‌سازی و اسلامی‌سازی علوم انسانی دقیقاً چیست و اینکه این دو چه نسبتی باهم دارند چندان مشخص نیست؛ اما به‌طور ویژه پس از سخنرانی آیت‌الله خامنه‌ای در سال ۸۸ و انتقاد ایشان از علوم انسانی و سخنان سعید حجاریان در دادگاه‌های فرمایشی بعد از انتخابات ۸۸ در مورد علوم انسانی، تکاپوی جدیدی در نیروهای هوادار ایشان آغاز شد که در قالب شورای تحول و ارتقای علوم انسانی وابسته به شورای عالی انقلاب فرهنگی نمایان شده است.

بعد از دوران هشت ساله‌ی آقای خاتمی که فضای دانشگاه‌ها به نسبت سال‌های پس از انقلاب فرهنگی بازتر شده بود و علوم انسانی نیز در دانشگاه‌ها جانی گرفته بود، در چهار سال اول احمدی‌نژاد نه تنها تعداد زیادی از دانشجویان از تحصیل به‌طور موقت یا برای همیشه منع می‌شدند، بلکه شاهد اخراج و بازنشستگی اجباری اساتید دانشگاه خصوصاً استادان رشته‌های علوم انسانی بودیم. از سال ۸۸ تا به کنون، این وضعیت کم‌وبیش ادامه داشته و اکنون در رشته‌های علوم انسانی، به سطح پیاده‌سازی ایده‌هایی با نام بومی‌سازی و اسلامی‌سازی علوم انسانی رسیده است.

در شورای تحول و ارتقای علوم انسانی برای رفع «نواقصی در برنامه‌ریزی و متون و دروس که با مبانی ارزشی ما سازگار نیست و منطبق با نیاز کشور هم نیست... چهارده_پانزده رشته‌ای را که حساسیت در مورد آن‌ها وجود داشته و قرار بوده که روزآمد، کارآمد، اسلامی و بومی شوند را به گروه‌های متخصص سپرده‌اند» و «این

گروه‌ها با اصلاح سر فصل‌ها و رشته‌های مسئله‌دار (حقوق، مطالعات زنان، حقوق بشر، مدیریت، مدیریت فرهنگی، مدیریت هنری، جامعه‌شناسی، علوم اجتماعی، فلسفه، علوم سیاسی، روان‌شناسی، علوم تربیتی) برنامه‌هایی را به مدت یک سال در دانشگاه‌ها اجرا خواهند کرد و سپس با تحلیل نتایج، تصمیم‌های آتی را خواهند گرفت. هم چنین به تولیدات علمی‌ای چون مجلات دانشگاهی و پایان‌نامه‌ها باید «جهت داده شود و در راستای این برنامه‌ها باید منطبق شوند».[1]

پایگاه اطلاع‌رسانی این نهاد مدعی است که امسال سر فصل‌های جدید در علوم سیاسی تدریس شده است و سال بعد این روند در رشته‌ی روانشناسی آغاز خواهد شد. کار بر روی رشته‌های دیگر هم در زیر_گروههای تخصصی جریان دارد. رشته‌ی مطالعات زنان به مطالعات زنان و خانواده تبدیل شده‌است تا بر باورهای اسلامی استوار شود. رشته‌ی مدیریت خانواده هم به منظور اداره مطلوب خانواده و رشته‌ی الگوی اسلامی_ایرانی پیشرفت (در گروه علوم اجتماعی) از رشته‌های تازه متولدشده‌اند. ظرفیت پذیرش برخی از رشته‌های مسئله‌دار نیز به شدت کاهش یافته است. مسئولان این نهاد از طرح حذف رشته‌ی فلسفه در مقطع لیسانس خبر داده‌اند.

باورمندان به روش کنونی در بومی‌سازی و اسلامی‌سازی علوم انسانی، «مدیریت فرهنگی» جامعه و «جلوگیری از تهاجم فرهنگی دشمن» را تنها با اصلاح دانش و دانشگاه ممکن می‌دانند، چرا که «جهان‌بینی و ارزش‌های اسلامی و فرهنگ ایرانی در موارد مهمی با جهان بینی، نظام ارزشی و فرهنگ غربی که خاستگاه علوم انسانی جدید است، تفاوت دارد. طبیعتا علوم انسانی به شکلی که در غرب رشد کرده‌اند، صددرصد متناسب با فرهنگ، باورها و ارزش‌های ما نیست. حال برای اینکه ما از این علوم استفاده کنیم ناچار به بومی‌سازی و اسلامی‌سازی هستیم.»[2] گروهی نیز معتقد به لزوم پیکر دادن به علوم انسانی اسلامی جدا از علوم انسانی

---

۱. نقل‌قول‌ها از گفتگوی اختصاصی دکتر صادق آیینه وند عضو شورای تحول و ارتقای علوم انسانی با پایگاه رسمی این شورا

۲. وطن امروز، شماره‌ی ۳۴۱، اول بهمن ۱۳۸۸، مصاحبه با دکتر فنایی اشکوری، صفحه ۱۰



غربـی هسـتند. آیـت‌الله مصبـاح یـزدی وحـی و دیـن را منابـع اصلـی علـوم انسـانی اسـلامی می‌دانـد کـه در روش‌شناسـی اسـلامی مسـائلی کـه از طریـق وحـی اثبـات شـده‌اند را می‌تـوان بـا تجربـه اثبـات کـرد تـا بـرای دیگـران هـم معلـوم شـود.

اگـر وزارت علوم ـ کـه پـس از کـش و قوس‌هـای فـراوان، نهایتـاً دوبـاره دارای وزیـر شـد ـ به عنـوان متولـی اصلـی آمـوزش عالـی در کشـور حساسـیت بـه خـرج ندهـد و در اجـرای ایـن برنامـه وقفـه‌ای بـرای بررسـی بیشـتر و کنـار گذاشـتن‌اش نینـدازد دیـر اسـت و دور نیسـت روزی کـه چیـزی از علـوم انسـانی در دانشـگاه‌ها باقـی نمانـد.

کاظم ایزدی[1]/ علوم اجتماعی و تحول آن در ایران

مقدمه

درایــن نوشــتار قصــد داریــم پیدایــش و ســیرتحول علــوم اجتماعــیِ درایــران و کارکــردآن را مــورد تأمــل و تعمــق قــرار بدهیــم. ببینیــم علــوم اجتماعــی، کــه درغــرب از نیمــه‌ی دوم قرن گذشــته شــکوفا شــده وکاربردهای فــراوان پیداکــرده اســت در ایــران درچــه زمانــی و چگونــه مطــرح شــد. درایــن مقالــه، می‌خواهیــم نقــش نمونــه‌ای ازکارشناســان، فلاســفه، دانشــمندان، اســاتید غـــربی و برخــی ســازمان‌های بیــن المللــی و همچنیــن بعضــی از تحصیل‌کــردگان ایرانــی رشــته‌های علــوم اجتماعــی دانشــگاه‌های معتبــر دنیــا در معرفــی و گســترش آمــوزش و تحقیقــات علمــیِ مسـائل اجتماعــی در

۱. کاظـم ایـزدی تحصیـلات عالـی خـود در رشـته جامعه‌شناسـی را در دانشـگاه تولـوز فرانسـه درسـطح دکتـری بـه پایـان رسـانید و بـه عضویـت هیـأت علمـی رشـته جامعه‌شناسـی دانشـگاه تهـران درآمـد. حـدود دو سـال مسـئولیت ارزشـیابی طـرح سـوادآموزی تابعـی کـه از سـوی یونسـکو در دو منطقـه ایـران بـه آزمایـش گـذارده شـد را بـه عهـده داشـته و چندیـن پژوهـش در ایـن زمینـه انجـام داده اسـت. بیـش از ۵سـال ضمـن تدریـس بـه عنـوان مسـئول بخـش تحقیقـات جامعه‌شناسـی شـهری بـه کارهـای تحقیقاتـی نیـز اشـتغال داشـته اسـت. دوبـار مسـئولیت معاونـت دانشـکده علـوم اجتماعـی را بـه عهـده گرفـت. یـک سـال در مرکـز آمـوزش تطبیقـی دانشـگاه شـیکاگو بـه عنـوان اسـتاد مدعـو بـه تدریـس و تحقیـق اشـتغال داشـته اسـت. پـس از انقـلاب سرپرسـتی مؤسسـه را پذیرفـت و شـرایط را بـرای تحقیـق مناسـب ندیـد و کنـار کشـید. در سـال۱۳۶۲ ممنوع‌التدریـس و از دانشـگاه اخـراج شـد. از سـال ۱۳۶۷بـه مـدت پنـج سـال مسـئولیت فنـی طـرح جامـع توسـعه‌ی اقتصـادی و اجتماعـی روسـتاهای اسـتان همـدان رابـه عهـده گرفـت وسـپس بررسـی شـبکه شـهرهای مهـم کشـوردر طـرح کالبـدی ملـی را سرپرسـتی وهدایـت کـرد. مدیریـت پـروژه ملـی گازرسـانی بـه روسـتاهای کل کشـور از جملـه کارهـای تحقیقاتـی او در دهه‌هـای ۶۰-۱۳۷۰اسـت.
ترجمـه کتاب‌هـای روش تحقیـق در علـوم اجتماعـی، تفکـر آمـاری و دمکراسـی پسـاتوتالیتر و انتشـار چندیـن مقالـه در حوزه‌هـای تخصصـی خـود را نیـز در کارنامـه خـود دارد.



ایــران را نشــان دهیــم. بامطــرح کــردن نمونه‌هائــی ازمطالعــات و تحقیقــات انجــام شــده درقالــب طرح‌هــای تحقیقاتــی جامــع، مطالعــات وتحقیقــات منطقــه‌ای و آمایــش ســرزمین، تک‌نــگاری (منوگرافــی)، مطالعــات جامعه‌شــناختی، جمعیت‌شــناختی، مردم‌شــناختی، روان‌شــناختی اجتماعــی، تحقیقــات روســتائی وعشــایری، تحقیقــات پایــه‌ای و ماننــد آن، قصــد داریــم تأثیــر ایــن نــوع مطالعــات و تحقیقــات در شــناخت مســائل و معضــلات جامعــه و نقــش آن‌هــا در تصمیم‌گیری‌هــای منطقــه‌ای و ملــی و برنامه‌ریزی‌هــای خُــرد وکلان مملکتــی درگســتره‌ی زمــان را نشــان دهیــم. ارائــه‌ی تصویــری از نــگاه و برداشــت حاکمیت‌هــای خودکامــه‌ی ایــران (پیــش و پــس ازانقــلاب) دربــاره‌ی علــوم اجتماعــی و گســترش و کاربــرد آن در ســطح کشــور از دیگــر اهــداف ایــن نوشــتار اســت.

در نظــر داریــم بــا بررســی پرونــده‌ی آمــوزش عالــی رشــته‌های علــوم اجتماعــی بــه معنــای اخــص کلمــه نقــش آن در تربیــت پژوهشــگر، محقــقِ زمینه‌هــای اجتماعــی و اقتصــادی ونیــز پــرورش نیــروی انســانی مــورد نیــاز جامعــه درســطح تکنیســین، کارشناســی، کارشناســی ارشــد و دکتــری را نمایان کنیــم. قصــد داریــم بــا گســترش آمــوزش ایــن علــوم در دانشــگاه‌ها و مراکــز آمــوزش عالــی کشــور پیــش از انقــلاب آشــنا شــویم و ببینیــم رژیــم جمهوری اســلامی‌ای کــه بســیاری از اســتادان شــاخه‌های ایــن علــوم را بــه دلائــل یــا بهانه‌هــای گوناگــون (داشــتن تفکــرات غربــی، نداشــتن بینــش اســلامی، متعهــد نبــودن بــه نظــام، هــم‌کاری بــا رژیــم شــاه وغیــره) از دانشــگاه اخــراج و یــا ممنوع‌التدریــس کــرده و گفتمــان زیــادی درمضــار آمــوزش علــوم اجتماعــی درمراکــز آمــوزش عالــی کشــور و ضــرورت حــذف آن از دانشــگاه‌ها رامطــرح کــرده و شــعارهای فراوانــی در ایــن بــاب داده اســت، چــه ضــرورت یــا ضرورت‌هایــی موجــب شــده کــه هــم اکنــون دربیــش از ۱۸ دانشــگاه و یــا مراکــز آمــوزش عالــی کشــور، عــلاوه بــر دانشــگاه‌های تهــران و دانشــگاه آزاد اســلامی، ایــن علــوم تدریــس می‌شــوند.

بــرای ایــن منظــور، ابتــدا بــه علــوم اجتماعــی و ســیر تحــول آن در دنیــا نگاهــی بســیار گــذرا می‌اندازیــم و آنــگاه پیدایــش و تحــول علــوم اجتماعــی در ایــران را کالبــد شــکافی می‌کنیــم.

نگاهی بسیار گذرا به تاریخ شکل‌گیری علوم اجتماعی و سیرتحول آن در دنیا

ریشه‌های علوم اجتماعی در پیش از میلاد مسیح و درنوشته‌ها و آرای فلاسفه‌ی، به ویژه افلاطون و ارسطو و سپس رواقیون (قرن ۲م)، عبدالولید محمد ابن احمد ابن رشد فیلسوف مسلمان اسپانیائی-اندولوسی(قرن ۱۲م) و ابوزید عبدالرحمن بن‌محمد بن‌خلدون (قرن ۱۵م-شناخته و معروف شده در قرن ۱۸ و ۱۹) و...مشاهده می‌شود. دردوره‌ی نوزائی وتجدید حیات علمی اروپا با آثار و آرای فلاسفه و پیشینیان جامعه‌شناسی قرن ۱۷و۱۸، چون فرانسیس بیکن وتأکید او برعلم تجربی و رنه دکارت و روش عقلی و شک او، جان لاک و مکتب تجربه‌گرائی او، ژان ژاک روسو و قرارداد اجتماعی و فلسفه سیاسی او، اما نوئل کانت و فلسفه عقلی او، بارون دو مُنتسکیو و روح القوانین او، سن سیمون و نظریه او پیرامون جهانی شدن، اگوست کنت و مکتب پوزیتیویسم و اندیشه اثباتی او و... ریشه دوانید و در اواخر قرن نوزدهم با آثار و آرای فلاسفه و جامعه‌شناسانی نظیر فریدریش هگل و تاریخ‌گرائی و ایده آلیسم او، کارل مارکس و مکتب او، آلکسی دوتوکویل و دمکراسی او و سپس دراوائل قرن بیستم، بەویژه با دیدگاه‌های جامعه‌شناسانی نظیر امیل دورکیم و خودکشی و تقسیم کار او، تالکوت پارسنز و بحث کُنش اجتماعی او و... بارور شده است. علوم اجتماعی پس از جنگ بین‌الملل دوم و در نیمه‌ی دوم قرن گذشته و با تأثیرپذیری از جامعه‌شناسیِ تجربی-تحلیلی امریکایی رُشد کرده و به تدریج شاخه‌های متعدد دوانده ودانشگاه‌ها به آموزش و تحقیق در زمینه‌های اجتماعی توجه خاص نموده‌اند ودولت‌ها برای شناخت پدیده‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی و پیدا کردن راه‌حل یا راه‌حل‌های مناسب برای آن پدیده‌ها و سپس مراکز تجاری-صنعتی برای شناخت و حل مسائل و معضلات خود و بازاریابی به تحقیقات اجتماعی روی آورده‌اند. هم اکنون در جوامع پیشرفته و مُدرن، این درخت تنومند با شاخه‌های متعدد خود برای شناخت پدیده‌های اجتماعی به کار می‌رود و در بسیاری موارد پیش‌نیاز برنامه‌ریزی‌های رُشد و توسعه و مُدرنیزاسیون جامعه تلقی می‌شود.



پیدایش و تحول علوم اجتماعی در ایران

درایـران، ایده‌هـای علـوم اجتماعـی دراواخـر قـرن نوزدهـم و اوائـل قـرن بیسـتم بـه تدریـج جوانـه زد و رشـد کـرد. کُنشـگران ترقی‌خـواه و ایرانیـان مجاهـد و آنـان کـه دراثـر فقـرو فلاکـت ناشـی از جنگ‌هـای ایـران و روس و دخالت‌هـای قدرت‌هـای اسـتعماری روس و انگلیـس درایـران بـرای تجـارت و یـا کار بـه ایالت‌هـای جنوبـی روسـیه–قفقاز، بـه ویـژه بنـدر پویـای باکـو مهاجـرت می‌کـرده یـا بـه آن منطقـه رفـت وآمـد داشـته‌اند،[۲] بـا دولت–ملـت، جنبش‌هـای سوسـیال دمکراسـی و انقلابـی روسـیه و تشـکل‌های سـندیکایی، حزبـی و سوسیالیسـم آشـنا شـدند؛ ایرانیـان تحصیـل کـرده درکشـورهای اروپـای غربـی تحـولات سـریع آن دنیـای جـذابِ پویـا وپرتحـرک را لمـس و درایـران مطـرح می‌کردنـد؛ مدرسـه دارالفنـون (۱۲۳۰/۱۸۵۱م) تأسـیس شـد و نظـام آموزشـی و پرورشـی از مکتبـی ودینـی بـه مدرسـه‌ای مُـدرن تغییـر کـرد و مدرسـۀ علـوم سیاسـی (۱۲۷۷/ ۱۸۹۸م) و مدرسـه حقـوق (۱۲۹۸ / ۱۹۱۹م) ایجـاد شـد؛ جنبـش مشـروطیت بـه نتیجـه رسـید و مجلـس شـورای ملـی تشـکیل و قانـون اساسـی نوشـته و تصویـب شـد؛ رضاشـاه بـه سـلطنت رسـید و الگـوی دنیـای غـرب را بـرای رُشـد و توسـعه‌ی ایـرانِ سـنتی، فقیـر، ایسـتا و عقب‌مانـده ایـده‌آل دانسـت و بـرای ایـن منظـور تحصیـل ایرانیـان در ایـن کشـورها را ضـروری. لـذا ازمجلـس شـورای ملـی خواسـت تـا قانـون اعـزام محصـل بـه خـارج را تصویـب نمایـد. قانـون اعـزام محصـل بـه خـارج درشـهریور ۱۳۰۸ تصویـب و دولـت موظـف شـد بـه مـدت پنـج سـال هـر سـال صـد نفـر دانشـجو بـه کشـورهای خـارج، عمدتـاً اروپـای غربـی اعـزام نمایـد.[۳]

---

۲. خسـرو شـاکری در کتـاب «جنبـش مشـروطیت و انکشـاف سوسـیال دمکراسـی» – نشـر اختـران ۱۳۸۴ تعـداد کارگـران آذربایجانـی و همدانـی کـه درتابسـتان سـال ۱۲۷۴در احـداث راه آهـن تفلیس–آلکسـاندرویل وقـارص کار می‌کرده‌انـد را ۲۰۰۰۰ نفـر ذکـر کـرد. یـا بهـزاد کشـاورزی درمقالـه‌ی «ترقـی خواهـی در تاریـخ معاصـر ایـران» (عصـر نـو۲۰۱۰) می‌نویسـد: ایرانیـان مقیـم باکـو درسـال ۱۹۰۵ فرقـه‌ای زیرزمینـی بنـام «اجتماعیـون عامیـون » را شـکل دادنـد و بـا حـزب همـت وکمیته‌هـای حـزب سوسـیال دمکـرات کارگـری روسـیه در باکـو و تفلیـس روابـط نزدیکـی داشـتند. او از عبـدالله یـف تاریخ‌نـگار روسـی نقـل مـی کنـد کـه در سـال ۱۹۰۶ تعـداد ایرانیـان آذربایجانـی کـه هسـته اولیـه‌ی اعتصاب‌هـای کارگـری کارخانـه‌ی مـس الـه‌وردی ارمنسـتان را تشـکیل می‌دادنـد ۲۵۰۰ نفـر بودنـد.

۳. قانـون اعـزام دانشـجو بـا تغییراتـی در دوره‌ی حکومـت محمدرضـا شـاه هـم اجـرا

بخشی ازاین دانشجویان اعزامی به اروپای غربی فرانسه و آلمان رفتند و ضمن تحصیل در رشته‌های مختلف دانشگاهی با جنبش‌های اجتماعی–سیاسی و نظریه‌های مطرح در آن جوامع هم آشنا شدند.

بخشی از اینان با کوله‌باری از اندیشه‌های اجتماعی–سیاسی به کشور بازگشتند. درهمین دوره‌ی زمانی کتاب سیرحکمت در اروپا، نوشته‌ی محمد علی فروغی (در ۱۳۱۰ و جلد دوم وسوم آن به ترتیب در ۱۳۱۸ و ۱۳۲۰) انتشار یافت. این کتاب دقیق در جامعه‌ی سنتی، ایستا و فقیر ایران با اقبال زیادی مواجه شد. مسلماً مطالعه‌ی این کتاب نیز، همچون مشاهده و مطالعه‌ی تحولات روسیه و دنیای غرب و آشنایی با اندیشه‌ها ومکتب‌های فکری مطرح (نظیر لیبرالیسم، مارکسیستی–لنینیستی، اندیشه‌ی نئومارکسیسمِ مکتب فرانکفورت و مکتب شیکاگو) در آشنا کردن و یا بسط سطح شناخت کُنشگران سیاسی و دست‌اندرکاران امور مملکتی درباره‌ی ایده‌های اجتماعی و کاربرد آن در جامعه تأثیر زیادی داشته است.

برای نمونه، در ایران تفکر لیبرالی با مراجعت عده‌ای از این دانشجویان اعزامی به کشورهای اروپائی غربی، به ویژه فرانسه و علی الخصوص آنان که در رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی تحصیل‌کرده بودند به بحث و فحص گذارده شد و طرفداران زیادی پیدا کرد. بخشی از این دسته از تحصیل‌کردگان به سیاست روی آورده و خدمت حکومت رضاشاه را پیشه کردند. در مواردی هم که نمی‌توانستند یا نمی‌خواستند با ساز او همساز شوند و مایل بودند که به کار خود ادامه دهند، مورد غضب قرار گرفته و خانه‌نشین می‌شدند و یا به خارج از کشور مهاجرت می‌کردند و یا به زندان و شکنجه محکوم می‌شدند. بخشی نیز به دانشگاه و تدریس روی‌آوردند.

در دهه‌ی اول حکومت پهلوی دوم، اکثر این نوع تحصیل کردگان طرفدارلیبرالیسم به تدریج به صورت کُنشگران اصلی نقش‌آفرین شده و قانون‌مداری، مدنیت وآزادی‌های مشروع شهروندی را در جامعه

شده است. برپایه‌ی این قانون در پایان هر سال تحصیلی شاگرد اول هر رشته‌ی تحصیلی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور می‌توانست برای ادامه‌ی تحصیل با بورس دولتی به یکی ازکشور های پیشرفته عزیمت نماید و ادامه‌ی تحصیل بدهد.

رُشـد داده‌انـد. اسـتقرار نوعـی حکومـت مردمـی، شـکل گیـری جبهـه‌ی ملـی بـه رهبـری دکترمحمـد مصـدق، ملـی شـدن صنعـت نفـت از جملـه محصـول ایـن دوره‌انـد. شـاه جـوان، کـه اندیشـه‌ی آزاد و دمکراسـی‌خواهی را برنمی‌تابیـد و مانـع خودکامگـی می‌دانسـت، از دهـه‌ی دوم سـلطنت خـود تغییـر رویـه داد و بـا کودتـای ۲۸ مـرداد ۱۳۳۲ ایـن گـروه را شـدیداً سـرکوب کـرد، رهبـران آن را دسـتگیر و بـه زنـدان افکنـد و یـا از صحنـه‌ی سیاسـی ایـران کنارشـان گذاشـت و گـروه دیگـری از دانشـجویان اعزامـی بـه خـارج و بخـش دیگـری ازایرانیـان تحصیل‌کـرده در اروپـا، به‌ویـژه آلمـان ماننـد تـقی ارانـی، بـزرگ عـلوی، سـلیمان میـرزا اسـکندری، ایـرج اسـکندری، رضـا رادمنـش، احسـان طبـری (بعدهـا در مسـکو و برلیـن تحصیـل کـرده بـود)، عبدالصمـد کامبخـش تحصیل‌کـرده‌ی روسـیه و دیگـران، کـه بعـداً بـه گـروه ۳۵ نفرمعـروف شـدند از مکتـب کارل مارکـس تأثیـر پذیرفتـه و بـه چـپ گرویدنـد وجانبـداری از تفکـر سوسیالیستی–کمونیسـتی را در صـدر برنامه‌هـای سیاسـی خـود قـرار دادنـد.

ایـن گـروه نیـز فـراز و نشـیب‌های زیـادی را طـی کـرد. بـرای نمونـه، درسـال ۱۳۱۲ انتشـارمجله‌ی دنیـا را آغـاز کـرد و تـا اردیبهشـت سـال ۱۳۱۶ درآن بـه نشـر اندیشـه‌ی مارکسیستی–کمونیسـتی پرداختـه اسـت. سـرانجام در همیـن دوره‌ی رضاشـاه بسـیاری از اعضـای ایـن گـروه معـروف بـه ۵۳ نفر بـه اتهـام فعالیت‌هـای اشـتراکی دسـتگیر و زندانـی شـدند و گروهـی نیـز بـه خـارج از کشـور گریختنـد. از گروهـی کـه بـه زنـدان افتادنـد، عـده‌ای راه خود را عـوض کردنـد و آزاد شـدند. بقیـه نیـز، بـه جـز تقـی ارانـی کـه در زنـدان درگذشـت، پـس از تبعیـد رضاشـاه (شـهریور ۱۳۲۰) و بـه حکومـت رسـیدن محمدرضـا پهلـوی از زنـدان آزاد شـدند.

درهمـان سـال ۱۳۲۰ حـزب تـوده را بنیـاد نهادنـد و بـرای مدتـی در امـور کشـوری نقش‌آفریـن شـده‌اند. همان‌طـور کـه بیـان شـد حکومـت محمدرضـا شـاه هـم نتوانسـت ایـن گـروه دگراندیـش را تحمـل کنـد. لـذا پـس از تثبیـت موقعیتـش، بـا انجـام کودتـای ۲۸ مـرداد سـال ۱۳۳۲ صدهـا نفـر از فعالیـن ایـن گـروه، به‌ویـژه کادرافسـری حـزب را نیـز، هماننـد ملیـون و سـایر دگراندیشـان بـه زنـدان افکنـد. برخـی را بـه اعـدام محکـوم کـرد یـا خـود جـلای وطـن کردنـد. حـزب تـوده هـم غیرقانونـی اعـلام شـد و

بـه فعالیت‌هـای مخفـی روی آورد. تفکـر مارکسیستی–لنینیسـتی زنـده مانـد و در جامعـه‌ی روشـنفکری و دگراندیشـی ایـران، بـه رغـم محدودیت‌هـا و ممنوعیت‌هـا جـان تـازه‌ای گرفـت و رُشـد شـتابانی پیـدا کـرد و به‌تدریـج بـه صـورت مُـد روز محافـل روشـنفکری و دگراندیشـی ایـران درآمـد. درسـت اسـت کـه اکثریـت ایـن گـروه سـمت دانشـگاهی و یـا اجـازه‌ی تدریـس در دانشـگاه‌ها را نداشـتند ولـی بـا بحـث، تبـادل نظـر و تحلیـل مسـائل اجتماعی–سیاسـی ایـران در اشـاعه و گسـترش علـوم اجتماعـی بسترسـاز بوده‌انــد و نقش‌آفریــن.

بـاری همان‌طـور کـه اشـاره شـد، شـماری از ایـن فارغ‌التحصیـلان بـه آمـوزش عالـی روی آورده و در مدرسـه‌ی حقـوق وعلـوم سیاسـی و سـپس بـا تأسـیس دانشـگاه تهـران درسـال ۱۳۱۳ بـه پیشـنهاد علـی اصغـر حکمـت، کفیـل وزارت معـارف و درایـت عیسـی صدیـق اعلـم، رئیـس دارالتعلیـم عالـی وقـت بـه تدریـس در ایـن تنهـا دانشـگاه ایـران اشـتغال ورزیدنـد. تعـدادی از ایـن دسـته کـه در رشـته‌های فلسـفه و علـوم اجتماعـی بـه معنـای اعـم کلمـه تحصیل‌کـرده بودنـد،ماننـد علی‌اکبـر سیاسـی، یحیـی مهـدوی و غلامحسـین صدیقـی در دانشـکده‌ی ادبیـات دانشـگاه تهـران اشـتغال ورزیدنـد و بـه تدریـج رشـته‌های آموزشـی دانشـگاهی علـوم اجتماعـی بـه معنـای خـاص کلمـه را ایجـاد و ایـن علـوم را بـه جامعـه معرفـی کـرده‌اند.

از آن‌جـا کـه هـدف ایـن مقالـه پیدایـش علـوم اجتماعـی بـه معنـای خـاص و تحـول آن در ایـران می‌باشـد، بحـث را بـا آمـوزش رشـته‌های علـوم و تحقیقـات اجتماعـی در سـطح دانشـگاه ونقـش پراهمیـت آن در معرفـی ایـن علـوم بـه جامعـه‌ی ایـران پـی می‌گیریـم .[۴]

همان‌طـور کـه گفتـه شـد، علی‌اکبـر سیاسـی، یحیـی مهـدوی و غلامحسـین صدیقـی اسـتادی دانشـگاه را پذیرفتنـد. علی‌اکبـر سیاسـی پـس از فراغـت از تحصیـل در رشـته روان‌شناسـی از فرانسـه (۱۳۰۹) بـه ایـران بازگشـت. بـا تأسـیس دانشـگاه تهـران بـه تدریـس دردانشـکده‌ی ادبیـات وعلـوم (رشـته‌ی علـوم از سـال ۱۳۳۴ بـه صـورت دانشـکده‌ی مسـتقل در آمـد) روی آورد، بـه درجـه‌ی اسـتادی رسـید و سـال‌ها ریاسـت دانشـکده

۴. بحـث در پیدایـش و تحـول سـایر شـاخه‌های علـوم انسـانی و اجتماعـی نظیـر ادبیـات، اقتصـاد، علـوم سیاسـی، حقـوق، علـوم اداری، مدیریـت ، علـوم تربیتـی و غیـره از محـدوده‌ی ایـن بحـث بیـرون اسـت و بایـد در نوشـتار دیگـری بـه آن پرداختـه شـود.

ادبیات و مدتی ریاست دانشگاه تهران را به عهده داشته است وغیره.

یحیی مهدوی پس از اخذ لیسانس از دارالمعلمین عالی جزء دانشجویان اعزامی دوره‌ی رضاشاهی به فرانسه رفت (۱۳۱۰). در سال ۱۳۱۷ تحصیلات عالی خود را در رشته‌ی فلسفه در دانشگاه پاریس به پایان برد و به ایران بازگشت و به استخدام دانشکده ادبیات دانشگاه تهران درآمد (۱۳۲۰) و گروه آموزشی فلسفه را بنیاد نهاد. درسال ۱۳۲۳ اولین کتاب علوم اجتماعی زیر عنوان "علم الاجتماع" را تألیف-ترجمه کرد و غیره.

غلامحسین صدیقی جزو دومین گروه دانشجویان اعزامی به خارج به فرانسه رفت (۱۳۰۸). صدیقی پس از گذرانیدن تز دکترای خود در رشته‌ی فلسفه با گرایش جامعه‌شناسی (۱۳۱۷) به ایران بازگشت. درهمان سال در دانشکده ادبیات دانشگاه تهران استخدام شد و تدریس جامعه‌شناسی، که درآغاز تأسیس دانشگاه تهران ویل هانس آلمانی و بعد از او اسدالله بیژن و یا یحیی مهدوی تدریس می‌کردند را به عهده گرفت (ایضاً ۱). در دولت دکتر محمد مصدق به وزارت رسید و با او به زندان رفت و پس از پایان محکومیت به دانشگاه باز گشت.

غلامحسین صدیقی درسال ۱۳۲۶ با کمک یحیی مهدوی و علی‌اکبر سیاسی رئیس وقت دانشکده‌ی ادبیات (هرسه نفر با گرایش لیبرالی) و با تصویب شورای دانشکده ادبیات دانشگاه تهران (بعداً ادبیات وعلوم انسانی) گروه آموزشی علوم اجتماعی درسطح لیسانس را ایجاد کرد و تدریس دروسی نظیر مقدمات جامعه‌شناسی و جامعه‌شناسی عمومی و سپس جمعیت‌شناسی، مردم‌شناسی، روان‌شناسی اجتماعی، روش‌های آماری و روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی را در برنامه درسی این رشته قرار داد.

بنابراین، آموزش عالی علوم اجتماعی در ایران عملاً در سال ۱۳۲۶ و در دانشگاه تهران با گرفتن تعدادی دانشجو درسطح لیسانس آغاز شد. نظر به اینکه اکثریت استادان و مدرسان رشته‌ی علوم اجتماعی را فارغ‌التحصیلان فرانسوی-سوئیسی تشکیل می‌دادند، مکتب تفکر فرانسوی و عقاید و نظرات فلاسفه و دانشمندانی نظیر مُنتسکیو، امیل دورکیم، ژان ژاک روسو، ولتر، اوگوست کنت و ژرژ گورویچ و دیالکتیک

او در محتـوای درسـی دانشـجویان ایـن رشـته جایـگاه مهمـی داشـت، گرچـه نظریـات جـان لاک، تومـاس هابـزِ انگلیسـی، یـا ماکـس وبـر، امائـول کانـت، فریدریــش هــگل و کارل مارکــس آلمانــی و ســپس پیتریــم ســوروکین، تالکــوت پارســنز و جامعــه شناســی تجربــی – تحلیلــی امریکائــی هــم به‌تدریــج جایــگاه ویــژه‌ای پیداکرده‌انــد.

اسـناد و مـدارک نشـان می‌دهـد کـه یـک سـال پـس از ایجـاد رشـته‌ی علـوم اجتماعـی دانشـگاه تهـران، مؤسسـه مطالعـات و تحقیقـات اجتماعـی زیــر نظــر ایــن رشــته تأسـیس شــد. در ســال ۱۳۵۱ بــه دانشــکده علــوم اجتماعــی و تعــاون دانشــگاه تهــران تبدیــل شــد(۲). بــا افزایــش چشــمگیر بهـای نفـت در نیمـه‌ی دوم دهـه ۱۳۴۰ و به‌ویـژه دهـه‌ی اول ۱۳۵۰ آمـوزش رشــته‌های علــوم اجتماعــی بــه ســرعت گســترش یافتــه و دانشــگاه ملــی تهــران و دانشــگاه‌های شهرســتان‌هایی نظیــر مشــهد، اصفهــان، شــیراز، تبریــز وهمــدان نیــز بــه دائرکــردن رشــته علــوم اجتماعــی، به‌ویــژه جامعــه شناســی مبــادرت ورزیدنــد.

در نیمــه‌ی اول دهــه‌ی ۱۳۵۰ (بــر پایــه‌ی مصوبــه‌ی شــورای دانشــگاه تهــران) دانشــجویان برخــی از رشــته‌ها، ماننــد رشــته‌های پزشــکی- پرســتاری، معمــاریِ هنرهــای زیبــا، رشــته‌های حقــوق وعلــوم سیاســی، اقتصــاد و رشــته‌های دانشــکده‌ی ادبیــات و علــوم انســانی موظــف شــدند حداقــل دو واحــد در نظــام واحــدی درس جامعه‌شناســی را جــزو دروس اجبــاری خــود انتخــاب کننــد وبــا موفقیــت بگذراننــد.

نظــر بــه اینکــه مؤسســه مطالعــات و تحقیقــات اجتماعــی دانشــگاه تهـران در پیدایـش و گسـترش علـوم اجتماعـی بـه معنـای اخـص کلمـه و در شناسـاندن ایـن علـوم و کاربردهـای آن درایـران نقـش تعییـن کننـده‌ای داشـته اسـت، اکنـون بحـث را بـا پیدایـش و تحـول ایـن نخسـتین مؤسسـه مطالعــات و تحقیقــات اجتماعــی در ایــران دنبــال مــی کنیــم. امیدواریــم در لابــلای مباحثــی کــه مطــرح خواهنــد شــد تحــول ایــن علــوم درســطح کشــور بهتــر شــکافته ودرک وفهــم شــود.



مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی دانشگاه تهران

تاریخچه

در سال ۱۳۳۵ منوچهر اقبال، رئیس وقت دانشگاه تهران که برای جذب فارغ‌التحصیلان ایرانی به اروپای غربی سفر کرده بود، به پیشنهاد مصطفی مصباح زاده استادِ دانشکده‌ی حقوق وعلوم سیاسی و بنیان‌گذارِ مؤسسه کیهان، در پاریس از جمله با احسان نراقی شاگرد ژرژ پیاژه (G. Piajet)، لیسانسیه‌ی جامعه‌شناسی دانشکده اقتصاد وعلوم اجتماعی دانشگاه ژنو و متأثر از اندیشه‌های آلفرد سووی (souvy. A) بنیان‌گذار مؤسسه تحقیقات دمگرافی پاریس وشاگرد ژرژ بالاندیه (G. Balandier) و کارورز مؤسسه فوق‌الذکر ملاقات کرد. نراقی در این ملاقات تأسیس مؤسسه مطالعات و تحقیقات دردانشگاه تهران را به منوچهراقبال پیشنهاد کرد. این پیشنهاد پذیرفته و قرار شد طرح اولیه‌ی آن را بنویسد. نراقی در سفری که به ایران داشت، طرح اولیه‌ی تأسیس مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی را با غلامحسین صدیقی، استاد جامعه‌شناسی و رئیس گروه آموزشی علوم اجتماعیِ دانشکده ادبیات دانشگاه تهران و سپس یحیی مهدوی، مؤلف-مترجم کتاب علم الاجتماع و علی‌اکبر سیاسی، رئیس آن دانشکده در میان گذارد و با استقبال آنان مواجه شد.

درنتیجه، اساسنامه و آئین‌نامه‌ی مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی نوشته شد و ابتدا در شورای دانشکده ادبیات و سپس در شورای دانشگاه تهران به تصویب رسید و مراحل قانونی آن طی شد. و مؤسسه در آبان‌ماه ۱۳۳۷، یعنی یک سال پس از ایجاد رشته‌یِ لیسانس علوم اجتماعی در دانشکدۀ ادبیات دانشگاه تهران با موافقت علی‌اکبر سیاسی و درایت و کوشش غلامحسین صدیقی و احسان نراقی و همکاری جمشید بهنام (دکترای دولتی درعلوم اقتصادی از دانشگاه پاریس)، شاپور راسخ (دکتر در جامعه شناسی از دانشگاه ژنو)، علی‌محمد کاردان (دکتر در فلسفه و علوم تربیتی از دانشگاه ژنو) و عباسقلی خواجه نوری (دکتر درآمار ازدانشگاه پاریس) و با هدف توأم نمودن جهات نظری و عملی علوم اجتماعی و انجام تحقیقات علمی و کاربردی، مشاوره دادن به کارگزاران امورمملکتی و همچنین پرورش

نیـــروی انســـانی درســـطح فـــوق لیســـانس (کارشناســـی ارشـــد) به‌صـــورت زیرمجموعـه‌ی دانشـکده ادبیـات دانشـگاه تهـران تأسـیس گردیـد و در محـل کاخ نگارســتان اســتقرار یافــت و فعالیــت خــود را آغــاز نمــود. غلامحســین صدیقــی بــه ســمت رئیــس مؤسســه و احســان نراقــی بــه عنــوان مدیــر مؤسســه انتخــاب شــدند.

فعالیت‌های آموزشی

دوره‌ی فوق لیسانس- کارشناسی ارشد

درواقـــع، مؤسســـه بـــا پذیـــرش دانشـــجو در دوره‌ی فـــوق لیســـانس (کارشناســـی ارشـــد) در همـــان ســـال تأسیس–ســـال تحصیلـــی ۳۸–۱۳۳۷ کارآموزشـی خـود را آغـاز کـرد. در ایـن سـال تحصیلـی و سـال تحصیلـی بعـد بـا نظـر دکترغلامحسـین صدیقـی رئیـس مؤسسـه، کـه معتقـد بـود کلیـه‌ی تحصیل‌کـردگان ایرانـی بایـد بـا علـوم اجتماعـی آشـنائی داشـته باشـند و تنهـا از ایـن راه اسـت کـه می‌تـوان ایرانیـان را در دفـاع از حقـوق فـردی و جمعـی مـدد رسـاند (۳) از تمـام لیسانسـیه‌های داوطلـب تحصیـل در ایـن دوره، اعـم از مهنـدس، نظامـی، کارمنـد، روحانـی و ماننـد آن ثبـت نـام به‌عمـل آمـد. بـه دلیـل تازگـی مباحـث و علاقـه‌ی لایـه‌ی تحصیل‌کـرده‌ی جامعـه بـه مسـائل سیاسـی واجتماعـی روز بـا اسـتقبال زیـادی مواجـه شـد و در نتیجـه در دو سـال تحصیلـی ۳۸–۱۳۳۷ و ۳۹–۱۳۳۸ متجـاوز از ۷۰۰ تـن درایـــن دوره بـــه تحصیـــل اشـــتغال ورزیده‌انـــد.

بـاری، ایـن رویـه‌ی گزینـش دانشـجو از سـال سـوم فعالیـت مؤسسـه تغییـــر کـــرد و هـــر ســـال تحصیلـــی از طریـــق امتحـــان ورودی و مصاحبـــه حضـوری بیـن ۱۰ تـا ۲۰ تـن از فارغ‌التحصیـلان دوره لیسـانس رشـته‌های علـــوم اجتماعـــی و ســـایر رشـــته‌های دانشـــکده ادبیـــات و اقتصـــاد وعلـــوم سیاســـی–نه هـــر لیسانسیه‌ای–دانشـــجو پذیرفتـــه می‌شـــد.

درآن شـرایط، کمبـود شـدید منابـع درسـی بـه زبـان فارسـی یکـی از مشـکلات اساسـی دانشـجویان ایـن رشـته بـود، آن هـم دانشـجویانی کـه اکثـرا بـه زبـان خارجـی تسـلط لازم و کافـی را نداشـته و قـادر نبودنـد از منابع اصلـی اسـتفاده نماینـد. اغلـب مدرسـین مجبـور بودنـد متـن مـورد بحـث در کلاس را ترجمـه و تدریـس نماینـد و دانشـجویان نیـز از صحبت‌هـای اسـتاد



جـزوه بردارنـد. درچنیـن شـرایطی بـرای برخـی واژه‌هـا چنـد معـادل بـه کاربـرده مـی شـد کـه در مـواردی از دقـت لازم برخـوردار نبـود، نارسـا بـود و فهـم و درک دقیـق مطلـب را دشـوار می‌کـرد.

درسـت اسـت کـه بـه ضـرورت متـن گاهـی بـرای یـک واژه چنـد معـادل برگزیـده و یـا خـود واژه بـه کار بـرده می‌شـود. ولـی اگـر معـادل انتخابـی رسـا وگویـا و دقیـق نباشـد و انتخـاب سـلیقه‌ای صـورت بگیـرد، آن هـم در شـرایطی کـه مترجـم تسـلط کافـی بـه زبـان فارسـی و یـا خارجـی نـدارد، فهـم و ادراک مطلـب دشـوار می‌شـود. بـرای نمونـه، واژه‌ی "اتیتـود" را بافـر پرهـام "وجـه تلقـی"، یحیـی مهدوی"حالـت" یـا "وضـع"، محمـد قاضـی "رویـه"، محمـود عنایـت "گرایـش"، علـی محمـدکاردان "وضـع نفسـانی" یـا "حالـت" ترجمـه کـرد.[۵] نویسـنده ایـن مقالـه در روش‌شناسـی هیچکـدام ازایـن معادل‌هـا را رسـا، گویـا و دقیـق ندانسـته و درکتـاب روش تحقیـق در علـوم اجتماعـی از واژه‌ی "ایسـتار" اسـتفاده کـرد کـه به‌تدریـج پذیرفتـه شـد و جـا افتـاد.

بنابرایـن دو امـر در اولویـت خـاص قرارگرفـت: از یک‌سـو بحـث و گزینـش معـادل یـا معادل‌هـا بـرای واژه‌هـای مطـرح در ایـن علـوم نوپـا و ازجانـب دیگـر ترجمـه و تألیـف کتـب درسـی. درنتیجـه در سـال ۱۳۴۸ "انجمـن گزینـش واژه‌هـای علـوم اجتماعـی" مرکـب از اسـتادان ایـن رشـته و برخـی صاحـب نظـران زیـر نظـر دکتـر صدیقـی تشـکیل شـد و در نشسـت‌های خـود بـرای واژه‌هـای علمـی در پیونـد بـا مباحـث مطـرح در علـوم اجتماعـی و یـا درترجمـه‌ی کتـب معـادل یـا معادل‌هـای فارسـی مناسـب برگزیـد(۴). بسـیاری از واژه‌هـای مصـوب انجمـن پذیرفتـه و به‌کاربـرده شـدند و به‌تدریـج هـم جـا افتادنـد.

اولویـت دیگـر، یعنـی کمبـود شـدید منابـع درسـی نیـز بـا ترجمـه وتألیف کتـب توسـط اسـتادانی چـون بهنـام، راسـخ، محمـود صناعـی و کاردان و مترجمیـن علاقمنـد بـه مسـائل اجتماعـی بـه تدریـج کاهـش یافتـه اسـت.

بـاری، در مؤسسـه هم‌ماننـد سـایر رشـته‌های دانشـگاهی، دانشـجویان موظـف بودنـد بـا نظـام واحـدی درس بخواننـد. ۱۷ واحـد درس اجبـاریِ جامعه‌شناسـی، روش‌هـای آمـاری، علـم اقتصـاد، روان‌شناسـی اجتماعـی

---

۵. داریوش آشوری. واژگان فلسفه وعلوم اجتماعی. چاپ اول. انتشارات آگاه سال ۱۳۵۵

و روش‌هــای تحقیــق درعلــوم اجتماعــی و ۵ واحــد اختیــاری را از میــان دروســی کــه درهــر نیمــه ســال رشــته علــوم اجتماعــی عرضــه مــی کــرد و همچنیــن تــز خــود را بــا موفقیــت بگذراننــد و بــه درجــه‌ی فــوق لیســانس (کارشناســی ارشــد) در رشــته جامعــه شناســی نائــل گردنــد. البتــه طبــق آئین‌نامــه‌ی مؤسســه، دانشــجویان فــوق لیســانس از تحصیــل آن دســته از دروســی کــه در دوره‌ی لیســانس گذرانیــده بودنــد بــا نظــر امــور آموزشــی معــاف مــی شــدند (ایضــاً[۳]).

اعضـای هیـأت علمـی گـروه آموزشـی علـوم اجتماعـی دانشـکده ادبیات در سـال‌های آغازیـن شـکل گیـری مؤسسـه عبـارت بودنـد از: غلامحسـین صدیقـی، احسـان نراقـی، جمشـید بهنـام، علـی محمـد کاردان بـه عنـوان اعضـای تمـام وقـت و ثابـت و شـاپور راسـخ، عباسـقلی خواجـه نـوری، یحیـی مهـدوی، خـداداد فرمانفرمایـان، ابوالقاسـم قندهاریـان، علـی مدنـی، محمـد حسـن گنجـی، سـعید نفیسـی، هوشـنگ نهاونـدی، حسـین کاظـم زاده، ایـرج افشـار، ابوالقاسـم قندهاریـان، پیـر بسـینه مردم‌شـناس فرانسـوی و کـورت مارتیـن فارغ‌التحصیـل اقتصـاد دانشـگاه اکسـفورد وآنتونفسـکی فیلسـوف امریکایـی بـه عنـوان حق‌التدریس‌بگیـر یـا وابسـته.

ضمنـاً بـا همیـن دیـدگاه دکترصدیقـی کـه همـه‌ی ایرانیـان بایـد بـا علـوم اجتماعـی آشـنا شـوند، مؤسسـه درسـال دوم فعالیـت خـود دوره دوسـاله‌ی آمـوزش تکمیلـی‌ای هـم درسـطح فـوق دیپلـم دائـر کـرد کـه اشـاره‌ای بـه آن لازم بـه نظـر می‌رسـد.

دوره فوق دیپلم یا آموزش تکمیلی

ایـن دوره دوسـاله بـا هـدف آشـنا سـاختن جوانـان بـا علـوم اجتماعـی و اشـائه‌ی آن در جامعـه، در سـال تحصیلـی ۳۹-۱۳۳۸ دائـر شـد و هـر سـاله از طریـق مسـابقه‌ی ورودی از میـان داوطلبـان دارای دیپلـم متوسـط حـدود ۱۹ تـن دانشـجو پذیرفـت. ایـن دانشـجویان موظـف بودنـد لااقـل ۱۶ واحـد از دروس اجبـاری رشـته‌ی علـوم اجتماعـی ماننـد جامعه‌شناسـی عمومـی، روانشناسـی اجتماعـی، مقدمـات علـم اقتصـاد، سـازمان‌های اجتماعـی ایـران، روش‌هـای آمـاری و تحقیـق درعلـوم اجتماعـی و ۶ واحـد دروس اختیـاری از مجموعـه دروسـی کـه ایـن گـروه آموزشـی درهـر نیـم



سال عرضه می‌کرد، نظیر مردم شناسی، اصول آموزش و پرورش ومسائل اجتماعی ایران را بگذرانند. این دانشجویان همچنین موظف بودند در سال آخر پایان‌نامه یا بررسی میدانی‌ای را زیرنظر یکی از استادان خود انتخاب نمایند و با راهنمائی او به پایان برند و به تصویب او برسانند. این پایان‌نامه دو واحد درسی به حساب می‌آمد.

درپایان دوره دو ساله به دانشجویانی که این ۲۴ واحد درسی را با موفقیت می‌گذراندند دانشنامه‌ی دوره‌ی تکمیلی-معادل فوق دیپلم-داده می‌شد. دارندگان این دانشنامه حق داشتند بدون گذرانیدن کنکور، ورودی درسال دوم رشته‌ی علوم اجتماعی دانشکده‌ی ادبیات ثبت نام نمایند و دوره سه ساله‌ی لیسانس را در دو سال تحصیلی (چهارترم) بگذرانند و به درجه لیسانس علوم اجتماعی نائل آیند (ایضاً۳).

این دوره عملاً دو سال تحصیلی دانشجو پذیرفت وسپس منحل شد.

مؤسسه گه‌گاهی بنا به خواست سازمانی یا درارتباط با سازمان‌های بین المللی دوره‌های کوتاه مدت آموزشی یا تحقیقاتی نیزبرگزارمی کرد. آموزش معلمان کلاس‌های سوادآموزی تابعی یا برگزاری سمینار بین‌المللی رفاه اجتماعی با همکاری سازمان بین المللی رفاه اجتماعی مستقر در بانکوک تایلند و یا دوره‌ی کوتاه مدت دوترمی رفاه اجتماعی و توسعه و دادن آموزش به ۱۰ تا ۱۵ نفر از لیسانسیه‌های علوم اجتماعی دراین دوره از این نمونه‌اند. این دوره رفاه و توسعه پس ازانقلاب دوباره دائر و به صورت کارشناسی ارشد توسعه فعال گردید (۵و۸).

در این‌جا لازم به ذکر است که پیش از تشکیل دانشکده علوم اجتماعی و تعاون در سال ۱۳۵۱، که بعداً به آن می پردازیم، همواره مدیریت امورآموزشی مؤسسه به عهده‌ی غلامحسین صدیقی، رئیس مؤسسه و امور تحقیقاتی و رایزنی‌ها از بدو تأسیس تا سال ۱۳۴۸ به عهده‌ی احسان نراقی، مدیر مؤسسه بود و سپس فیروز توفیق سکان را به دست گرفت و تا تشکیل دانشکده آن را مدیریت نمود. با تشکیل دانشکده نادر افشارنادری از سوی رئیس دانشکده به سمت رئیس مؤسسه منصوب شد.

مؤسسه در مدت کوتاهی با تلاش وقفه ناپذیر نراقی و رابطه‌ی اواز یک سو با مراکزدانشگاهی، به ویژه مؤسسه دموگرافی پاریس و دانشگاه سوربن و مراکز بین‌المللی مانند یونسکو و از جانب دیگر با مراکز قدرت داخلی و به پشتوانه و کوشش و نفوذ استادانی چون غلامحسین صدیقی، جمشید بهنام، شاپور راسخ، فیروز توفیق، علی محمد کاردان و جلب همکاری شماری از کارشناسان و محققان اروپائی مانند پل وییی(Paul Vieille) و پی‌یر بسنیه (Pierre Bessaignet) فرانسوی، سپس اُپ لن (C. Optland) هلندی، ژان کلود شاستلان (J. C. Chasteland) و اُدیل پویش (Audil Puech) فرانسوی و ژاکلین رودولف طوبی (J. R. Tuba) امریکائی و انجام مطالعات وتحقیقات روانشناختی- اجتماعی درباره کارگران شرکت ملی نفت در آبادان و تحقیقات مشابه برای برخی دیگر از سازمان‌های دولتی (بعداً به آن‌ها اشاره خواهد شد) توانسته به تدریج توجه نخبگان وتصمیم سازان دولتی را به‌سوی نقش معنادار علوم و تحقیقات اجتماعی درشناخت پدیده‌های اجتماعی، ارزشیابی عملکردها، تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی‌های رُشد وتوسعه جلب نماید.

این نخستین مؤسسه‌ی تحقیقات اجتماعی درایران با همکاری متفکران و پژوهشگران ایرانی وخارجی، به‌ویژه فرانسوی، انگلیسی، هلندی، ایتالیایی، امریکایی و باداشتن امکانات بسیار محدود موفق شد در زمانی کوتاه، با تکیه بر داده‌های عینی متکی برروش‌های علمی شناخت پدیده‌های اجتماعی واعزام دانشجو به دانشگاه‌های معتبر دنیا، به صورت یک مؤسسه‌ی مطالعاتی و تحقیقاتی معتبر جهانی شناخته شود، آن هم در کشوری چون ایران و نظام روابطی حاکم بر آن.

اعتبار و پیشرفتی که به نظر می‌رسد جز ترکیبی ازشخصیت، شأن و اعتبار غلامحسین صدیقی و مدیریت نراقی به عنوان موتور تازه نفس وهمکاری صمیمانه‌ی استادان ومحققان علاقمند به شناخت مسائل اجتماعیِ ایران، که با حق‌الزحمه‌ای بسیار ناچیز کارهای تحقیقاتی را با دید علمی وعشق و علاقه و بدون وارد کردن گرایش‌های سیاسی‌شان انجام می‌دادند، ممکن نبود.



فعالیت‌های تحقیقاتی و رایزنی‌های مؤسسه

نظـر بـه این‌کـه در ایـران بررسـی و شـناخت پدیده‌هـای اجتماعـی بـا روش علمـی از طریـق مطالعـات و تحقیقـات عملـی همیـن مؤسسـه آغـاز گردیـد، به‌جاسـت نمونه‌هائـی ازعملکـرد بخش‌هـای تحقیقاتـی ایـن اولیـن مؤسسـه را کمـی بشـکافیم.

در ابتـدا، بایـد گفـت کـه ایجـاد بخـش تحقیقاتی در مؤسسـه غالبـاً فرد-موضـوع محـور بـوده و بـه منظـور تمرکـز دادن، سـاماندهی امـور مطالعـه و تحقیـق ارجاعـی و یـا مصـوب مؤسسـه شـکل مـی گرفـت. بـرای نمونـه، بخـش تحقیقـات جامعـه شناسـی شـهری بـا ورود شـاپور راسـخ و مأموریـت گرفتـن پـل وییـی کارشـناس فرانسـوی بـه مؤسسـه و ارجـاع طـرح بررسـی شـهر آبـادان ومسـائل اجتماعی-روانـی و نحـوهٔ گـذران اوقـات فراغـت سـاکنان آن، کـه غالبـاً کارکنـان شـرکت نفـت بودنـد پایه‌گـذاری شـد. بـا شـروع تحقیقـات اجتماعـی شـهر تهـران و برگـزاری سـمینارعُمران سیسـتان و بلوچسـتان در اردیبهشـت ۱۳۳۸ و سـپس بررسـی تحـولات اجتماعـی ایـران باهمـکاری یونسـکو و بـا شـرکت بیـش از ۶۰ تـن از پژوهشـگران، کارشناسـان و دسـت‌اندرکاران ایرانـی و خارجـی در آبـان همـان سـال (ایضـاً۳و۵) پایـه‌اش کمـی محکـم شـد. و بـا برگـزاری سـمینار شـهر تهـران در اردیبهشـت سـال ۱۳۴۱، کـه در نـوع خـود کم‌نظیـر بـود، علـوم اجتماعـی و کاربردهـای آن در سـطح وسـیعی از جامعـه‌ی تحصیل‌کـرده مطـرح و شـناخته شـد و بـا اقبـال دسـت‌اندرکاران و مدیـران دولتـی مواجـه شـد. به‌تدریـج بـه صـورت پیش‌نیـاز برنامه‌هـای اجرائـی و وسـیله علمـیِ شـناخت مسـائل، مشـکلات ومعضـلات اجتماعـی به‌طـور اعـم مطـرح شـد و کارهـای تحقیقاتـی زیـادی بـه آن محـول گردیـد(۶).

مؤسسـه در همـان پنـج سـال اول فعالیـت خـود به‌تدریـج بـر حسـب ضـرورت هفـت بخـش یـا گـروه تحقیقاتـیِ دائـر کـرد. از آن جمله‌انـد: جامعه‌شناسـی شـهری، جمعیت‌شناسـی، جامعه‌شناسـی روسـتائی، عشـایری، روان‌شناسـی اجتماعـی، مردم‌شناسـی وجامعه‌شناسـی سیاسـی یـا تطبیقـی و در مقطعـی کوتـاه برنامه‌ریـزی منطقـه‌ای. ایـن بخش‌هـای مطالعاتـی و تحقیقاتـی تـا دهـه‌ی ۱۳۵۰ بیـش از ۳۵۰ مطالعـه و تحقیـق در زمینه‌هـای جامعه‌شناسـی، جمعیت‌شناسـی، روانشناسـی اجتماعـی، امـور

روستائی و تعاونی و عشایری انجام داده‌اند. گزارش هر یک از این مطالعات و تحقیقات در یک یا چند مُجلد به طور محدود منتشر شد و در اختیار کارفرمای مربوطه، مانند سازمان برنامه و بودجه، شرکت ملی نفت ایران، شهرداری تهران، وزارت نیرو، وزارت بهداری و وزارت صنایع و...قرار گرفت (بیش از ۵۰ گزارش به زبان فرانسه یا انگلیسی منتشرشد).

همان‌طور که بیان شد، معمولاً این مطالعات و تحقیقات برای سازمان دولتی خاصی انجام می شد و لذا نتایج آن انتشار عمومی پیدا نمی‌کرد. فقط درچند نسخه (۱۵ تا ۲۰) تهیه می‌شد و بخشی از آن به کارفرمای تحقیق (درواقع صاحب کار) و چند نسخه‌ای هم به کتابخانه‌ی مؤسسه و بخش‌های تحقیقاتی و برخی از مقامات داده می شد. دیگرعلاقمندان می‌توانستند با مراجعه به کتابخانه‌ی مؤسسه و یا بخش تحقیقاتی مربوطه از محتوای تحقیقات منتشر شده مطلع شوند. ازاین روی، پژوهشگر درانجام مطالعه و تحقیق از آزادی عمل زیادی برخوردار بود. البته مواردی هم پیش آمد که ساواک انتشار یافته‌های مطالعه و یا تحقیقی را ممنوع کرد. برای نمونه، نتایج تحقیقات مربوط به "بررسی قیمت‌ها، بازار و معاملات زمین شهری" و همچنین " اجاره واجاره‌نشینی" ممنوع شد. این عمل ساواک کنجکاوی مردم راتحریک می‌کرد وبیشتر مایل می‌شدند از نتایج آن سر در بیاورند. راهش را هم معمولاً پیدا می‌کردند. با مناسب شدن شرایط، نتایج این دسته از تحقیقات هم به‌نحوی انتشار یافتند. برای نمونه، معاملات زمین شهری، که با همکاری مؤسسه‌ی انتشاراتی آنتروپوس انجام شد، در سال ۱۹۷۰/۱۳۴۹ درپاریس انتشار یافت (ایضاً۱). یا بررسی مربوط به اجاره و اجاره‌نشینی درسال ۱۳۵۷ در تهران منتشر گردید.

از مجموعه‌ی بیش از ۳۵۰ مطالعه و تحقیق حدود یک‌صد مطالعه و تحقیق مربوط به گروه جامعه‌شناسی شهری است (۲۴ گزارش از این ها به زبان فرانسه یا انگلیسی منتشر شد). دراین بخش، برای نخستین بار مطالعات و تحقیقات جامع با درکنارهم قراردادن متغیرهای مهم درگیر در ایجاد یک پدیده انجام شد. برای نمونه،



می‌تـوان از طـرح جامـع شـیراز و طـرح جامـع شـهر تهـران نـام بـرد. مطالعـه و بررسـی مربـوط بـه فـرش در مناطـق و نواحـی مختلـف کشـور، مطالعـه و بررسـی اجتماعـی و اقتصـادی حاشیه‌نشـینان شـهری، ارزشـیابی طـرح آزمایشـی سـوادآموزی تابعـی (تابـع شـغل آمـوزش گیرنـده)، کـه بـا همـکاری یونسـکو در دو منطقـه‌ی اصفهـان و دزفـول درمرحلـه‌ی آزمایشـی قـرار داشـت نمونه‌هائـی ازکارهـای ایـن بخش‌انـد. همچنیـن درسـال ۱۳۵۰ بـرای نخسـتین بـار در ایـران نویسـنده ایـن مقالـه بـا همـکاری دوتـن از کارشناسـان یونسـکو (م. بازانـی ولامتـو بانـگ) و دریـک مطالعـه‌ی تطبیقـی روش طولـی Longitudina را بـه محـک زدیـم و بـا ایـن روش سـطح نگهـداری سـواد فارغ‌التحصیـلان پیـکار بـا بی‌سـوادی وسـوادآموزی تابعـی پـس ازسـه و پنـج سـال فراغـت از تحصیـل را سـنجیدیم(۷) یـا در همیـن سـال بـا مشـارکت جـان اسـمیت John Smith–(کارشـناس اقتصـادی سـازمان ملـل) هـزینه‌ها و فایـده‌ی سـوادآموزی تابعـی را مطالعـه و گـزارش آن را بـه انگلیسـی منتشـر نمودیـم(۸). بررسـی روابـط فئودالیتـه در گیـلان، دولـت و فئودالیتـه درایـران کـه درسـال ۱۳۴۹(۱۹۷۰) به‌صـورت کتـاب در پاریـس منتشـر شـد(ایضاً۱و۶)، بررسـی مسـائل اقتصـادی و اجتماعـی شهرسـازی در تهـران، نوسـازی مناطـق زلزلـه‌زده‌ی بوئیـن زهـرا و خراسـان جنوبـی، تهیـه‌ی اطلـس تهـران، بررسـی طبقـات اجتماعی–حرفـه‌ای جمعیـت شـهرهای ایـران، نظـر سـنجی دربـاره‌ی جایـگاه زنـان و دختـران در جامعـه‌ی ایـران (بـه سـفارش یونیسـف)، بررسـی علـل و عوامـل نارضایتـی در طبقـه‌ی متوسـط شـهری، نمونه‌هـای دیگـری از عملکـرد ایـن بخـش تحقیقاتـی تـا سـال ۱۳۵۷ می‌باشـند.

کلیـهٔ ایـن مطالعـات و تحقیقـات بـه سرپرسـتی اسـتادان یـا کارشناسـانی چـون پـل وییـی (فرانسـوی)، فیـروز توفیـق، باقـر پرهـام، ابوالحسـن بنـی صدر، حسـن حبیبـی، منوچهرهزارخانـی، غلامعبـاس توسـلی، کاظـم ایـزدی، مصطفی نیرومنـد، مجیـد احسـن، زهـرا شـجیعی و عبـاس خاقانـی انجـام شـده انـد(۹).

نمونـه‌ی دیگـر، تحقیقـات روسـتائی وعشـایری اسـت کـه در سـال ۱۳۳۸ بـا مأمـور شـدن پی‌یـر بسـینه فرانسـوی و سـپس اُپـلن هلنـدی ازسـوی یـونسکو بـه مؤسسـه وبرگـزاری سـمینار عُمـران سیسـتـان و بلوچسـتان در اردیبهشـت سـال ۱۳۳۸ و درخواسـت وزارت کشـاورزی بـرای

انجـام یـک سـری تحقیقـات عشـایری- روسـتائی و بـا شـروع بررسـی اجتماعـی و فرهنگـی عشـایر شاهســـون پایـه گـذاری شـد. ایـن بخـش نیـز تـا کنـون بیـش از یکصـد و شـصت مطالعـه و تحقیـق (هشـت تـا بـه زبـان فرانسـه یـا انگلیسـی) انجـام داده اسـت. از جملـه مطالعـات و بررسـی‌های ایـن بخـش می‌تـوان بـه بررسـی تعاونی‌هـای چهـار منطقـه‌ی روسـتائی ایـران بـا همـکاری مؤسسـه تحقیقـات اجتماعـی سـازمان ملـل متحـد (ایضـاً۹)، بررسـی دهکده‌هـای گیـلان ازطریـق عکس‌بـرداری هوائـی، بررسـی اجتماعـی واقتصـادی شـانزده منطقـه‌ی روسـتائی ایـران، بررسـی شـرکت‌های سـهامی زراعـی در شـش منطقـه، بررسـی بُنه‌بنـدی، ارزیابـی نتایـج اصلاحـات ارضـی، بررسـی تطبیقـی اعتبـارات کشـاورزی پیـش و پـس ازاصلاحـات ارضـی و مطالعـه و بررسـی مشـکلات واحدهـای زراعـی یـا بررسـی اقتصـادی و اجتماعی-فنـی مرتـع‌داری دراسـتان‌های فـارس و کهکیلویـه وبویراحمـد درده جلـد نـام بـرد.

کاظـم ودیعـی، مصطفـی مهاجرانـی، نادر افشـار نادری، خسـرو خسـروی، پـی یـر بسـنیه، منصـور وثوقـی، مصطفـی ازکیـا، حسـین رئوفـی، اسـماعیل عجمـی، غلامحسـین امیـر شـاهی، سـید احمـد علـوی، منصـور سـتوده و منوچهـر محسـنی از جملـه اعضـای اصلـی ایـن بخـش بودنـد.

یـا در بخـش تحقیقـات عشـایری، کـه در سـال ۱۳۴۴ بـه خواسـت نـادر افشـار نـادری بـه صـورت یـک بخـش مسـتقل درآمـد بیـش از ۶۰ مطالعـه و پژوهـش در زمینـه‌ی شـناخت ایـلات وعشـایر ایران، مسـائل ومشکلات‌شـان انجـام شـد (۸گـزارش بـه زبـان فرانسـه یـا انگلیسـی). بـرای نمونـه، بررسـی اسـکان عشـایر، بررسـی اقتصـادی، اجتماعـی و فرهنگـی ایـل شاهسـون، مسـائل مربـوط بـه اسـکان عشـایر کوجـرو دردشـت مغـان درپیونـد بـا طـرح کشـت و صنعـت مُـدرن در آن منطقـه، منوگرافـی ایـلات کُهکیلویـه و بویراحمـد (درهشـت جلـد)، تهیـه‌ی اطلـس ایـلات کهکیلویـه و بویراحمـد، بررسـی اقتصـادی واجتماعـی و اصـول سـازمان ایـل بختیـاری، نظـری بـه زندگـی دەنشـینان دشـت مغـان، تجمـع سـکونتی عشـایر بختیـاری، ابـزار سـنتی عشـایر منطقـه‌ی مرکـزی ایـران و همچنیـن تهیـه فیلم‌هـای مسـتند گلاب، مشـک، بلـوط و خرابه‌هـای دهدشـت بـه کارگردانـی نـادر افشـار نـادری از جملـه کارهـای ایـن بخـش بودنـد (۱۰).



نـادر افشـارنادری، پی‌یـر بسـینه، هوشـنگ کشـاورزصدر، محمدرضـا حسـینی کازرونـی، جـواد صفی‌نـژاد، الویـا اسـترپو (Elevia Restrepo)، ویـدا حاجبـی، عبـاس بخشـنده نصـرت، علـی رضـوی، مسـعود شـفیق، مصطفـی رحیمـی، ایـرج قدیمـی، حسـن پارسـا، پرویـز ورجاونـد و فرهـاد ورهـرام، اودیـل پویـش از جملـه همـکاران ایـن بخـش بودنـد.

نمونـه‌ی دیگـر، بخـش مطالعـات جمعیـت شناسـی اسـت. ایـن بخـش نیـز بـا شـروع فعالیـت مؤسسـه و اسـتخدام جمشـید بهنـام و مأمـور شـدن ژان کلـود شاسـتلن فرانسـوی از طـرف سـازمان ملـل فعالیـت خـود را آغـاز نمـود. از بـدو تأسـیس تاکنـون بیـش از ۶۰ مطالعـه و بررسـی انجـام داده و منتشـر کـرده است(سـیزده گـزارش بـه زبـان فرانسـه یـا انگلیسـی). بررسـی سرشـماری تهـران در زمـان وزارت اعتضادالسـلطنه، بررسـی سـاختمان سـنی دربیسـت و چهـار شهرسـتان ایـران، بررسـی کم‌شـماری اطفـال کمتـر از یـک سـال در اولیـن سرشـماری عمومـی نفـوس و مسـکن درایـران (۱۳۳۵)، مطالعـه جمعیـت ایـران و تحـولات آن، بـاروری زنـان روستانشـین در ایـران، مهاجرت‌هـای خارجـی ایـران، مطالعـه شهرنشـینی وشـهرگرائی درایـران، و بررسـی رفتارهـا، نگـرش وعقایـد سـوادآموزان، آموزشـیاران و دسـت‌اندکاران مراکـز سـوادآموزی نسـبت بـه مسـائل جمعیتـی در چهارجلـد از نمونه‌هائـی ازکارهـای ایـن بخـش بودنـد. جمشـید بهنـام، ژان کلـود شاسـتلن، علـی نقـی کـی ارسـلان، مهـدی امانـی، حبیـب‌الله زنجانـی، محمـد میرزائـی، حبیـب‌الله پیمـان، اسـداله معـزی، محمـود سـتوده، شـهلا کاظمـی پـور، اسـماعیل مجدآبـادی فراهانـی از جملـه اعضـای اصلـی ایـن بخـش بودنـد.

یکـی دیگـر ازبخش‌هـای تحقیقاتـی مؤسسـه، بخـش روانشناسـی اجتماعـی اسـت کـه بـا شـروع نظرسـنجی دربـاره‌ی داوطلبـان کنکـور سراسـری پذیـرش دانشـجو بـرای دانشـگاه‌ها (۱۳۴۲) توسـط محمـود صناعـی عمـلاً شـکل گرفـت و تاکنـون نزدیـک بـه سـی مطالعـه و تحقیـق انجـام داده اسـت. از آن جمله‌انـد: بررسـی تلویزیـون در تهـران، چگونگـی گـذران اوقـات فراغـت نوجوانـان وجوانـان شـهر مشـهد، مجمـوع مطالعـات مربـوط بـه معاودیـن عراقـی وهمچنیـن راه‌هـای جـذب آنـان در جامعـه‌ی ایـران در هشـت جلـد، بررسـی و ارزیابـی عملکـرد سـازمان‌های رفاهـی کـودکان و جوانـان درشهرسـتان‌های مختلـف و انجـام مطالعـه تطبیقـی

درایـن بـاب، مطالعـه و بررسـی وضـع زنـان مطلقـه شـهر تهـران.

مرتضـی کتبـی، باقرساروخانی، ویـدا ناصحـی، علـی پورطائـی، مرتضـی ثاقب‌فـر، حسـین لاجـوردی، احمـد آقـازاده و سـلطان محمـدی از جملـه اعضـای ایـن بخـش بودنـد.

نمونـۀ دیگربخـش جامعه‌شناسـی تطبیقـی اسـت کـه بـا اسـتخدام ژاکلیـن رودلـف طوبـی جامعه‌شـناس امریکائـی بـه عنـوان هیئـت علمـی رشـته‌ی علـوم اجتماعـی دائـر گردیـد (سـال ۱۳۴۹). ایـن بخـش تـا انقـلاب و اخـراج طوبـی از دانشـگاه بـه علـتِ زن و امریکائـی بـودن جمعـاً ۱۸ مطالعـه انجـام داده و منتشـر نمـود (هشـت گـزارش بـه انگلیسـی). از آن جملـه انـد: نحـوه‌ی گـذران اوقـات فراغـت کارمنـدان تحصیـل کـرده یـا لیسـانس و بالاتـر و همسـران آنـان در چهـار مرکـز صنعتـی، بررسـی مسـائل و مشـکلات زنـان بیـوه‌ی شـهر تهـران و بررسـی عوامـل سـازش زنـان بیـوه بـا پدیـده‌ی بیوه‌گـی، مطالعـه‌ی نقـش زن در نظـام اقتصـادی ایـران، مسـائل بچه‌هـا درخانـواده‌ی ایرانـی، بررسـی توسـعه منطقـه‌ای در ایـران.

ژاکلیـن رودولـف طوبـی، سـیمین افقهـی، قمـر پیلـه ور و مصطفـی ابیانـه از اعضـای ثابـت ایـن گـروه بودنـد.

دراین‌جـا بجاسـت بـه طورخلاصـه دربـاره بودجـه مؤسسـه و آنـگاه کتابخانـه و انتشـارات آن اشـاره‌ای بکنیـم.

بودجه و امکانات و تسهیلات

بودجـه‌ی مؤسسـه از دو بخـش شـکل می‌گرفـت: بودجـه‌ای کـه هـر سـاله در قالـب بودجـه عمومـی دانشـگاه تهـران منظـور می‌شـد وبودجـه‌ی طرح‌هـای تحقیقاتـی.

بودجـه‌ای کـه هـر سـاله در قانـون بودجـه دانشـگاه تهـران لحـاظ می‌شـد، حق‌التدریـس مدرسـان و حقـوق و مزایـای کادر رسـمی و هزینه‌هـای عمومـی و جـاری مؤسسـه را پوشـش مـی داد و مبلـغ بسـیار ناچیـزی نیـز بـه تحقیقـات اختصـاص داده می‌شـد.

بودجـه‌ی تحقیقاتی–درواقـع، هزینه‌هـای مؤسسـه عمدتـاً از محـل بودجـه‌ی طرح‌هـای تحقیقاتـی ارجاعـی تأمیـن می‌شـد. [۶]

۶. درآن سـال‌ها بخـش خصوصـی بـه اهمیـت مطالعـات و تحقیقـات اجتماعـی درمسـاله‌یابی



نظـر بـه اینکـه برخـی از مقامـات تصمیـم گیرنـده بـه ضـرورت انجـام تحقیقـات اجتماعـی پـی نبـرده بودنـد و بـه آن بـاور نداشـتند، نظـام روابطـی حاکـم برایـران، بـه ویـژه از دهـه‌ی دوم ۱۳۴۰ درارجـاع طرح‌هـای تحقیقاتـی بـه مؤسسـه نقـش پـر رنگـی پیداکـرد. درمـواردی کـه نراقـی مدیـر مؤسسـه روابـط خوبـی بـا طرح‌دهنـدگان، علی‌الخصـوص مقامـات سـازمان برنامـه و بودجـه، کـه تصویـب طرح‌هـای تحقیقاتـی سـازمان‌های دولتـی را بـه عهـده داشـته اسـت وبودجـه‌ی آن را تأمیـن می‌کـرد و یـا ارتبـاط خوبـی بـا سـایرتصمیم‌گیران داشـته بخـش تحقیقاتـی مؤسسـه پـول بیشـتر داشـت و فعال‌تربـود. همچنیـن زمانـی کـه مثـلاً رابطـه امیرعبـاس هویـدا نخسـت وزیـر بـا نراقـی تیـره بـوده ارجـاع طرح‌هـای تحقیقاتـی بـه مؤسسـه بـا مشـکل جـدی مواجـه می‌شـد وبخـش تحقیقـات مؤسسـه از فعالیـت بـاز می‌مانـد یـا فعالیتـش بـه نحـوی کُنـد می‌شـد کـه بـرای پرداخـت حق‌الزحمـه محققـان خـود لنـگ مـی زد. و بـاز بـا اسـتعفای نراقـی ومنصـوب شـدن مثـلاً فیـروز توفیـق بـه سـمت مدیـر مؤسسـه بـه دلیـل روابـط خوبـی کـه بـا برخـی مدیـران دولتـی، بـه ویـژه سـازمان برنامـه و بودجـه داشـته و نخسـت وزیـر هـم در ارائـه طـرح بـه مؤسسـه مخالفتـی نداشـته، دوبـاره فعالیـت تحقیقاتـی مؤسسـه رونـق می‌گرفـت.

رویـه‌ی دیگـر کـه در این نظـام روابطـی در تصویـب و یا تآمیـن بودجه‌ی تحقیقاتـی مؤسسـه بـه کار می‌رفـت، جلـب حمایـت وهمـکاری مدیـران و یـا برخـی ازکارشناسـان ارشـد صالـح و کارآمـد بعضـی از سـازمان‌های طـرح دهنـده بـرای تدریـس یـا تحقیـق درمؤسسـه بـود. رویـه‌ای کـه در گرفتـن طرح‌هـا نیـز غالبـاً مؤثـر می‌افتـاد.

دراین‌جـا بـرای روشن‌شـدن مطلـب بایـد اضافـه کنیـم کـه صلاحیـت تدریـس ایـن نـوع مدرسـین نیـز، هماننـد دیگـر مدرسـین حق‌التدریسـی درگـروه آموزشـی مربوطـه مطـرح و درصـورت تصویـب شـدن اجـازه‌ی تدریـس صـادر می‌شـد. نمی‌تـوان بـه ضـرس قاطـع گفـت کـه سیسـتم روابطـی درایـن نـوع گزینش‌هـا نقشـی نداشـته اسـت. ولـی بـه جرئـت مـی تـوان گفـت کـه نقـش آن تـا سـال ۱۳۵۷ بسـیار کمرنـگ بـوده اسـت. مخصوصـاً کـه دانشـجویان، بـه ویـژه فـوق لیسـانس نـه تنهـا از معلـم

و بازاریابـی واقـف نبودنـد و یـا حاضـر نبودنـد در آن سـرمایه‌گذاری نماینـد.

ضعیـف اسـتقبال نمی‌کردنـد بلکـه معمـولاً نظرشـان را هـم منعکـس و بـه نوعـی کلاس او را تحریـم می‌کردنـد. روش دادن نمـره قبولـی بـه شـاگردان ضعیـف هـم بیـش از یـک یـا دوتـرم کارائـی نداشـت.

آن دسـته‌ای هـم کـه بـه خدمـت طـرح تحقیقاتـی درمی‌آمدنـد موظـف می‌شـدند درچارچـوب مقـررات طـرحِ مقیـد بـه زمـان تکلیـف محولـه را انجـام دهنـد. البتـه گه‌گاهـی مدیـر مؤسسـه بـه ایـن نـوع محققـان تحقیـق غیرمیدانـی مسـتقلی ارجـاع می‌کـرد کـه خیلـی مقیـد بـه زمـان نبـود.

درایـن جـا بایـد بـه یـک نکتـه‌ی دیگـری هـم اشـاره نمـود. مؤسسـه درمواقعـی- به‌ویـژه از بـدو تأسـیس تـا ایجـاد دانشـکده علـوم اجتماعـی- مفـر و راه فـراری بـود بـرای برخـی از تحصیل‌کـردگان مغضـوب حکومـت، متخصصانـی کـه سـاواک بـا تدریس‌شـان در دانشـگاه‌ها مخالفـت مـی کـرد نظیـر باقـر پرهـام ولـی بـا اشتغال‌شـان درکارهـای تحقیقاتـی مؤسسـه مخالفتـی نداشـته و یـا برخـی از شـخصیت‌های اهـل سیاسـتِ علاقمنـد بـه مسـائل اجتماعـی- سیاسـی. ایـن دسـته بـا دریافـت حق‌الزحمـه‌ای ناچیـز بـه طـور نیمه‌وقـت یـا تمام‌وقـت درمؤسسـه اشـتغال مـی ورزیـده و غالبـاً مطالعـه و بررسـی بـر روی اسـناد و مـدارک را به‌عهـده می‌گرفته‌انـد. ازآن جمله‌انـد: منوچهرهزارخانـی، مجیـد حـق شـنو، حسـن حبیبـی، ابوالحسـن بنـی صـدر، ویـدا حاجبـی، غلامحسـین سـاعدی، مصطـی شـعائیان و...

کتابخانه

یکـی دیگـر از کارهـای مهـم و بـا ارزش مؤسسـه از بـدو تأسـیس ایجـاد و توسـعه‌ی کتابخانـه بـود. پایـهٔ آن در سـال ۱۳۳۷ بـا انتقـال هوشـنگ دادار از دانشـکده‌ی ادبیـات بـه مؤسسـه ریختـه شـد. درواقـع، کتابخانـه مؤسسـه بـا صفـر کتـاب شـروع بـه کار کـرد. اولیـن سـری کتـاب و نشـریات را دکترصدیقـی بـه مؤسسـه اهـداء نمـود (۱۱) وسـپس به‌تدریـج و بـا اهـداء، خریـد، ترجمـه وتألیـف کتـب بـه شـمار کتاب‌هـای آن افـزوده شـد. هـم اکنـون بـر طبـق آمـار دانشـگاه تهـران درسـال جـاری کتابخانـه‌ی مؤسسـه و بعـداً دانشـکده علـوم اجتماعـی نزدیـک به۱۶۰هـزار جلـد کتـاب فارسـی و کتـاب لاتیـن (۱۲۱۸۴۰ فارسـی و ۳۴۷۱۲ لاتیـن)، بیـش از ۱۵۰ عنـوان مجلـه فارسـی و لاتیـن و نزدیـک بـه ۳۰۰۰ جلـد پایـان نامـه لیسـانس،

فـوق لیسـانس و دکتـری (۱۲ جلـد) بـرای اسـتفاده علاقمنـدان در اختیـار دارد و بـه سیسـتم کامپیوتـری مجهـز اسـت و برطبـق آخریـن آمـار (ایضـاً۱۱) هم‌اکنـون بیـش از ۲۵۰۰۰ جلـد از کتـب نفیـس دانشـکده بـه صـورت الکترونیکـی (دیجیتـال) نگهـداری می‌شـود.

انتشارات

کتب

همان‌طـور کـه اشـاره شـد، یکـی از مشـکلات رشـته‌ی نـو پـای علـوم اجتماعـی در سـال‌های اولیـه کمبـود منابـع علمـی بـه زبـان فارسـی بـود. ایـن کمبـود بـا کوشـش اسـتادان و دیگـر علاقمنـدان اهـل قلـم در ترجمـه و تألیـف کتـب درسـی بـه فارسـی و انتشـارآن از دو طریـق (انتشـارات دانشـگاه تهـران و بخـش خصوصـی) بـه تدریـج کاسـتی گرفتـه اسـت. بـرای نمونـه، تنهـا از طریـق انتشـارات دانشـگاه تهـران تـا قبـل از انقـلاب نزدیـک بـه ۱۰۰ جلـد کتـاب درسـی یـا کمـک درسـیِ علـوم اجتماعـی (تألیـف یـا ترجمـه) ومنتشـر شـد. پـس از انقـلاب و بـا وقفـه‌ای کوتـاه، رونـد ترجمـه یـا تألیـف کُتـب درسـی در زمینـه‌ی علـوم اجتماعـی بـا فـراز و نشـیب ادامـه یافتـه اسـت.

انتشارات دوره‌ای

مجلـه‌ی «نامـه علـوم اجتماعـی» کـه از سـال ۱۳۴۷ بـه سـردبیری داریـوش آشـوری فعالیـت خـود را آغـاز نمـود، کمـاکان بـه صـورت فصلنامـه و زیـر نظـر یکـی از اسـاتید فعـال دانشـکده منتشـر مـی شـود.پس از انقلاب، عـلاوه بر«نامـه علـوم اجتماعـی» نشـریاتی بـه صـورت ماهنامـه، دوماهنامـه، فصلنامـه وگاهنامـه نظیـر خانـه تـو، تعاونگـران جـوان، سـه نقطـه، قلـم سـبز و الـدوز انتشـار یافته‌انـد (ایضـاً۲۱).

دانشکده علوم اجتماعی

درایـن بخـش و در ادامـه‌ی بحـث و بـرای شـناخت بهتـر تحـول علـوم اجتماعـی در ایـران، ایجـاد وگسـترش نخسـتین دانشـکده‌ی علـوم اجتماعـی در ایـران را اندکـی بیشـتر بازشـکافی می‌کنیـم.

اقبال روز افزون به علوم اجتماعی و فزونی شمار استادان و مدرسین دروس جامعه‌شناسی، جمعیت‌شناسی، انسان‌شناسی، روش‌شناسی و تعاون و امور روستاها و نیز کاهش کمبود کتب درسی تشکیل دانشکده‌ای مستقل در دانشگاه تهران را ضروری گردانید. شورای دانشگاه تهران ایجاد دانشکده علوم اجتماعی و تعاون را با ادغام رشته علوم اجتماعی دانشکده ادبیات و علوم انسانی، مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی و مؤسسه آموزش و تحقیقات تعاون، که درسال ۱۳۴۶ با درایت وکوشش کاظم ودیعی و به منظور تربیت مدیران شرکت‌های تعاونی و انجام تحقیقات در زمینه‌های تعاونی و امور روستائی تأسیس گردیده بود، تصویب کرد (اوایل سال ۱۳۵۰). اساسنامه و آئین‌نامه‌ی لازم توسط جمشید بهنام، صدیقی و سایر اعضای گروه آموزشی علوم اجتماعی دانشکده ادبیات و علوم انسانی نوشته شد و مراحل قانونی خود را طی نمود و در ساختمان نگارستان سابق – محل استقرار مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی– با چهار گروه آموزشی جامعه‌شناسی، جمعیت‌شناسی، انسان‌شناسی و تعاون، یک معاونت و واحدهای امور آموزشی، دانشجوئی، اداری و مالی با ۱۷ عضو علمی تمام وقت –اکثراً تحصیل‌کرده‌ی اروپای غربی– تأسیس شد و از سال تحصیلی ۱۳۵۱–۱۳۵۲ دانشجو پذیرفت. مؤسسات مطالعات و تحقیقات اجتماعی و تحقیقات تعاونی به صورت دو بازوی دانشکده، انجام تحقیقات بنیادی و کاربردی را به عهده گرفتند. سپس، درسال ۱۳۸۰ مرکز مطالعات و تحقیقات زنان نیز تأسیس شد و به عنوان بازوی تحقیقاتی دیگر دانشکده در آمد و مطالعه و بررسی درباره‌ی مسائل زنان را به عهده گرفت.

ریاست دانشکده را جمشید بهنام پذیرفت و به پیشنهاد گروه‌های آموزشی دانشکده و تصویب جمشید بهنام وریاست دانشگاه تهران غلامحسین صدیقی به مدیریت گروه آموزشی جامعه شناسی، مهدی امانی به مدیریت گروه آموزشی جمعیت‌شناسی، محمود روح الامینی به مدیریت گروه آموزشی انسان‌شناسی و سهراب بیدارمغز به مدیریت گروه آموزشی تعاون برگزیده شدند. اسعد نظامی‌ناو به معاونت دانشکده، کاظم ایزدی به سرپرستی امور آموزشی، نادر افشارنادری به



سمت ریاست مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی وغلامرضا سلیم به ریاست مؤسسه تحقیقات تعاونی منصوب شدند(۱۲).

پس از انقلاب، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور با استفاده از بند یازده‌ی پیام نوروزی سال ۱۳۵۹ آیت‌الله خمینی و تأکید او بر ضرورت ایجاد "انقلاب اساسی در دانشگاه‌های سراسر کشور"، "تصفیه اساتید مرتبط با شرق وغرب" و "تبدیل دانشگاه به محیطی سالم برای تدریس علوم اسلامی" (۱۳) به مدت حدوداً سه سال تعطیل شدند.

در دوره‌ی فترت دانشگاه‌ها و مراکزآموزش عالی (۱۳۵۹ تا ۱۳۶۲)، سمیناری نه‌ماهه‌ای زیر نظر آیت‌الله محمدتقی مصباح‌یزدی و به قصد ایجاد همبستگی بین حوزه و دانشگاه، در واقع بین استادان رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه‌ها و سایر مراکز آموزش عالی و مدرسین حوزه‌های مذهبی و همچنین شناخت محتوای درسی این علوم و به اصطلاح اسلامی ومصلحتی کردن آن‌ها و بالاخره تفهیم انقلاب اسلامی و ضرورت‌های آن به اعضای هیئت علمی این واحدها (به جزاستادانی که تا آن تاریخ اخراج یا اجباراً بازنشسته شده بودند) در قم تشکیل شد. از دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران، به جز فقط حدود ۶ نفر، یعنی منوچهرراد، اصغر شیرازی، حسین ادیبی، عبدالحسین نیک‌گهر ونگارنده وشاید یکی دونفر دیگر سایر اعضای هیئت‌علمی ثابت و تمام وقت این دانشکده دراین سمینار شرکت کرده اند. همین شرکت نکردن در این سمینار بهانه‌ای مضاعفی شد برای اخراج برخی دیگر ازاستادان باقیمانده. درنهایت بخش عمده‌ای از استادان (حدود ۴۰ درصد) این دانشکده (برای نمونه بیش از نیمی ازاعضای هیئت علمی گروه آموزشی جامعه‌شناسی)، به بهانه‌های داشتن تفکرغربی، یا نداشتن بینش اسلامی و یا متعهد نبودن به نظام حکومتی و شرکت نکردن در سمینارمورد بحث یا داشتن پست‌های مدیریتیِ حساس در دوران پیش از انقلاب و نظایر آن، به‌اصطلاح پاکسازی و از دانشگاه اخراج و یا از تدریس در مراکز آموزش عالی محروم یا بازنشسته شدند.

پس ازباز گشائی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش‌عالی درسال

تحصیلی ۶۳-۱۳۶۲ و تصویب مقررات جدید آموزش عالی، دانشکده علوم اجتماعی با محتوای بازسازی وبه اصطلاح اسلامی شده با ۳ گرایش: پژوهشگری، دبیری وتعاون درسطح کارشناسی ویک رشته جامعه‌شناسی درسطح کارشناسی ارشد وبا اعضای هیئت علمی ای که از این فیلتر عبورداده شده بودند و استخدام تعدادی از فارغ‌التحصیلان دوره تربیت مدرس[۷] آغاز به کار نمود.

هم‌اکنون برطبق آخرین گزارش دانشکده‌ی علوم اجتماعی دانشگاه تهران (ایضاً۱۲)، این دانشکده با ۸ گرایش کارشناسی، ۶ گرایش کارشناسی ارشد و۴ گرایش درسطح دکتری به شرح زیر دانشجو می‌پذیرد:

۱-جامعه‌شناسی: درمقطع کارشناسی با گرایش‌های پژوهشگری علوم اجتماعی و دبیری علوم اجتماعی، در مقطع کارشناسی ارشد با گرایش‌های جامعه‌شناسی و پژوهشگری و در مقطع دکتری با گرایش جامعه‌شناسی فرهنگی و نظری دانشجو می‌پذیرد.

۲- انسان‌شناسی: این گروه در هر چهار شاخه اصلی این رشته (انسان‌شناسی فرهنگی و اجتماعی، انسان‌شناسی زیستی، انسان‌شناسی باستان‌شناختی وانسان‌شناسی زبان‌شناختی) درمقاطع کارشناسی ارشد دانشجو می‌پذیرد.

۳. جمعیت‌شناسی: در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکتری با گرایش جمعیت‌شناسی دانشجو می پذیرد.

۴. تعاون: درمقطع کارشناسی با گرایش تعاون و درمقطع کارشناسی ارشد با گرایش‌های تعاون و رفاه اجتماعی، برنامه‌ریزی و رفاه اجتماعی دانشجو می‌پذیرد.

۵. ارتباطات اجتماعی: در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد با گرایش ارتباطات اجتماعی دانشجو می پذیرد.

---

۷. مدرسه‌ی تربیت مدرس پس از انقلاب (۱۳۶۰) و با هدف تأمین کادر علمی متعهد در داخل کشور تأسیس شد و در سال۱۳۶۵ به دانشگاه تربیت مدرس تغییر نام داد. ابتدا برای دوره‌ی کارشناسی ارشد و سپس دکترا دانشجو می‌پذیرد. یکی از رشته‌های این مرکز تربیت مدرس متعهد برای رشته‌های علوم اجتماعی است و نخستین فارغ‌التحصیلان کارشناسی ارشد این مرکز، بدون رعایت مقررات سخت گزینش استادِ پیش از انقلاب (بعداً بیان خواهد شد) و صرفاً با داشتن تعهد انقلابی- اسلامی، به جای تخصص و صلاحیت علمی به هیأت آموزشی دانشکده پیوستند.



۶. توسعه روستایی: درمقطع کارشناسی ارشد با گرایش توسعه روستایی دانشجو می‌پذیرد .

پس از انقلاب، گستره‌ی آموزش عالی رشته‌های علوم اجتماعی تداوم شتابانی داشته است. اکنون علاوه بر این دانشکده و رشته‌های علوم اجتماعی دانشگاه آزاد، درکل کشور حدود ۱۸ دانشگاه و دو گروه آموزشی به آموزش و تحقیق درعلوم اجتماعی و انسانی درسطح عالی می پردازند(۱۲).

کادر علمی

در پایان باید اضافه کرد که درسال‌های اولیه‌ی تشکیل دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران بارعلمی دانشکده به دوش سه دسته از مدرسین به شرح زیرقرارداشت. باراصلی به دوش اعضای هیأت علمی تمام‌وقت بوده است. علاوه براستادانی که در بالا ذکر شد،غلامعباس توسلی، منوچهرراد، خسروخسروی، باقرساروخانی، مرتضی کتبی, ویدا ناصحی، فرنگیس اردلان، اصغر شیرازی،حسین مشهور، فرهنگ هلاکوئی، سیاوش امینی، استپانیانس، جلیل دهقانی، فریدون اسکوئی، حمید انصاری، پرویز شیرانی، حبیب‌الله زنجانی، دولو قاجار، بهزاد کشاورزی، مهدی ثریا، ظفردخت اردلان, اصغرعسکری، محمدعلی یوسفی زاده، حشمت‌الله طبیبی، لینا ملکمیان، منوچهر صبوری کاشانی و محسن ثلاثی، حسین جلالی ،جواد صفی‌نژاد و نخشب (جمعاً بیش از ۵۷ تن) از جمله اعضای هیئت علمی تمام‌وقت دانشکده بودند. به جز ۶ نفر آخر بقیه تحصیلات عالی در سطح دکتری داشته و مدرک خود را از دانشگاه‌های اروپائی (حدود ۷۰ درصد) یا امریکائی و دیگر کشورها (از جمله هندوستان)اخذ کرده بودند. لازم به ذکر است، آنانی که پس از تشکیل دانشکده به استخدام دانشگاه تهران درآمدند نیز پس از تصویب صلاحیت علمی‌شان (برپایه‌ی ضوابط و مقررات دانشکده و دانشگاه تهران) ازفیلتر سازمان اطلاعات و امنیت کشور- ساواک- هم عبور کرده بودند.

با بیان دیگر، پیش از انقلاب دربررسی صلاحیت علمی متقاضی استخدام هیئت علمی نقش سیستم روابطی بسیار کمرنگ و صلاحیت

علمـی فـرد متقاضـی مـلاک عمـل بـوده اسـت. بدیـن معنـی کـه پرونـده‌ی متقاضـی پـس از عبـور از فیلتـر سـخت گزینـش هیئـت علمـی در سـطح دانشـکده(مطالعه‌ی تـز دکتـری و اظهـار نظـر مثبـت حداقـل سـه نفـر از اسـتادان گـروه آموزشـی مربوطـه، سـپس تصویـب صلاحیـت علمـی او در شـورای گـروه مربوطـه و درمـواردی حداقـل یـک تـرم تدریـس آزمایشـی و بالاخـره تصویـب صلاحیـت علمـی او در شـورای دانشـکده) بـه دانشـگاه تهـران فرسـتاده مـی شـد. دانشـگاه از سـاواک استفسـار مـی کـرد و در صـورت عـدم مخالفـت سـاواک حکـم لازم صـادر مـی شـد.

اگـر سـاواک بـا اسـتخدام یـک نفرمخالفـت مـی کـرد حکمـی صـادر نمی‌شـد. نمونـه‌ی بـارز آن شـاپور راسـخ وباقـر پرهـام هسـتند کـه سـاواک بـا استخدام‌شـان بـه عنـوان عضـو هیئـت علمـی تمام‌وقـت موافقـت نکـرد. درنتیجـه شاپورراسـخ،که بـه روایتـی نخسـتین بـار علـم جامعـه شناسـی را بـه ایـران آورد و از بـدو تأسـیس مؤسسـه درآن تدریـس وتحقیـق مـی کـرد، مـورد علاقـه‌ی دانشـجویان بـود وهرگـز تدریـس را رهـا نکـرد- حتـا در زمانـی کـه معـاون سـازمان برنامـه و بودجـه و یـا رئیـس مرکـز آمارایـران بـوده- بـه دلیـل بهائـی بـودن و باقـر پرهـام بـدون قیـد دلیـل نتوانسـتند بـه هیئـت علمـی تمـام وقـت دانشـکده بپیوندنـد.

جزیـک مـورد اسـتثناء کـه شـخصی ازاعضـای هیئـت علمـی تمام‌وقـت یکـی ازدانشـگاه‌های شهرسـتان‌ها،به علـت گرفتاری‌هـای خانوادگـی و بـدون گذرانـدن مراحـل اسـتخدامی مـورد بحـث بـه دانشـکده منتقـل شـد.

دسـته دوم مدرسـین را برخـی از اسـتادان دانشـکده‌های دیگـر نظیـر سـعید نفیسـی، مجتبـی مینـوی و یحیـی مهـدوی، امیرحسـین جهانبگلـو، حسـن گنجـی، حسـین کاظـم زاده و.. شـکل می‌دادنـد.

دسـته سـوم مدرسـین حق‌التدریسـی بودنـد. اشـخاصی نظیـر شاپورراسـخ، احمـد اشـرف، عباسـقلی خواجـه نـوری، خـداداد فرمانفرمایـان، ابوالقاسـم قندهاریـان، علـی مدنـی، سـیروس آریـن پـور وامیـر حسـین آریـان پـور، فـرخ امیـن‌زاده در ایـن دسـته قـرار مـی گرفتنـد. ایـن افـراد بـا تصویـب گـروه آموزشـی مربوطـه و شـورای دانشـکده تدریـس یـک یـا چنـد درس، غالبـاً در دوره‌ی کارشناسـی ارشـد را مـی پذیرفتنـد.

گفتیـم کارشناسـی ارشـد ونـه دکتـری. چـون تـا پیـش از انقـلاب

دانشـکده علـوم اجتماعـی بـا ایـن اسـتدلال کـه هنـوز اسـتاد کافـی بـرای تدریـس در دوره دکتـری نـدارد، دوره‌ی آمـوزش در سـطح دکتـری دائـر نکـرد.

پـس از انقـلاب بـا اسـتخدام برخـی از فارغ‌التحصیـلان مرکـز تربیـت مـدرّس و نیـز اسـتخدام برخـی از فارغ‌التحصیـلان خـارج از کشـور، کـه بعـد از انقـلاب مراجعـت کـرده و از فیلتـر گزینـش حکومتـی عبـور کـرده بودنـد و نیـز برخـی از مقامـات و کارشناسـان متعهـد بـه انقـلاب و بالاخـره بـا مـدد گرفتـن از اعضـای هیئـت علمـی دانشـکده‌های دیگـر سـعی شـده کـم بـود کادر آموزشـی، لااقـل از نظـر کمیـت جبـران شـود. هـم اکنـون برطبـق آخریـن آمـار در دسـترس(ایضاً ۱۲) ۵۵ تـن کادرعلمـی تمام‌وقـت دانشـکده بـه کمـک اسـتادان دانشـکده‌های دیگـر، برخـی ازمقامـات، صاحب‌نظـران و دسـت‌اندرکاران حق‌التدریـس بگیـر امـر آمـوزش درسـطوح کارشناسـی، کارشناسـی ارشـد و دکتـری را به‌عهـده دارنـد.

کتابشناسی

۱. جنبـش مشـروطیت و انکشـاف سوسـیال دمکراسـی. خسـرو شـاکری. انتشـارات اختـران، ۱۳۸۴
– ترقی‌خواهی در تاریخ معاصر ایران. بهزاد کشاورزی. سایت عصرنو. ۲۰۱۰م
– نظری به تحقیقات اجتماعی در ایران. احسان نراقی.سال ۱۳۷۹
۲. اساسنامه‌ی وآئین نامه‌ی مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی. سال ۱۳۳۷
۳. گـزارش دکتـر صدیقـی بـه ریاسـت دانشـکده‌ی ادبیـات. اخبـار دانشـکده ادبیـات. شماره۲سـال هفتـم. دی ۱۳۳۸
۴. یاد نامه استاد غلامحسین صدیقی. پرویز ورجاوند. انتشارات علمی. ۱۳۷۲
۵. رشـد جمعیـت و نیازهـای ناشـی ازآن. شـهلا کاظمـی پـور. نامـۀ علـوم اجتماعـی. دورۀ ۱۴ شـمارۀ ۱۴
–علـوم اجتماعـی، گرایش‌هـای فکـری ومسـاله ی توسـعه ایـران. جمشـید بهنـام. مجلـۀ تحقیقـات ایـران شناسـی. سـال پانزدهـم شـماره دو سـال ۱۳۷۶
– گـزارش مقدماتـی طـرح سـوادآموزی تابعـی. مؤسسـه مطالعـات و تحقیقـات اجتماعـی سـال ۱۳۵۰
۶–گـزارش سـمینار دربـاره مسـائل اجتماعـی شـهر تهـران. مجلـه ی دانشـکده‌ی ادبیـات. شـماره چهـار، سـال نهـم ۱۳۴۱
-Encyclopædia Iranica.Institute for Socials studies and Researches: Kazem Izadi 2004
۷– فراگیـری ونگهـداری سـواد. کاظـم ایـزدی. جلـد اول نشـریه ی شـماره دو آذر ۰۵۳۱

8-Acosts- Effectiveness Report. Kazem Izadi- Lohn Smyth. Institute for Social Stadies and Researches. Dec 1971

۹-گزارش عملکرد بخش‌های تحقیقاتی مؤسسه. باقر پرهام -سال۱۳۴۹
-گزارش عملکرد بخش‌های تحقیقات شهری، جمعیت‌شناسی، روستائی، روانشناسی اجتماعی وبخش عشایری. مؤسسه مطالعت وتحقیقات اجتماعی. سال۱۳۵۴
-فهرست تحقیقات وانتشارات مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی از سال۱۳۳۷تا۱۳۵۸
۱۰-گزارش عملکرد بخش تحقیقات عشایری سال۱۳۵۴ وفیلم‌های بلوط ،مشک و...
۱۱-کتابخانهٔ دانشکده‌ی علوم اجتماعی دانشگاه تهران. هوشنگ دادار مؤسس کتابخانه. دائره المعارف آزاد ویکی‌پدیا۱۳۹۰
۱۲-راهنمای دانشکده علوم اجتماعی و تعاون سال۱۳۵۲

Sociology in Iran, by a.a.mahdi and a.lahsaeizadeh, Middle eastern series no.27, jahan book, 1992

- دانشکدهٔ علوم اجتماعی دانشگاه تهران.ویکی پدیا
- انجمن جامعه شان ایران بررسی موانع جامعه شناسی در ایران
http://www.anjomanelmi-oe.blogfa.com/post/12
-یادمان هفتادمین سال تأسیس دانشکاه تهران. مصاحبه با جمشید بهنام، محمود روح الامینی، اصغر عسکری خانقاه، سیمین افقهی. شناسان سال۱۳۸۳
۳۱- انقلاب اسلامی در دانشگاه‌های سراسر کشور. مرکز اسناد انقلاب اسلامی. آذر ماه ۱۳۶۴.



جمشـــید بهنـــام[1]/ دانشـــگاه تهـــران و دانشـــکده علـــوم اجتماعـــی[2]

زندگی‌نامه‌ی مختصر

مـن در شـهر اسـتانبول بـه دنیـا آمـدم و بـه دلیـل مأموریت‌هـای پـدرم از دوازده‌سـالگی در خـارج از ایـران زندگـی کـردم. قبـل از شـروع دوره‌ی متوسـطه بـه ایـران بازگشـتم و چـون دیپلـم ابتدایـی ایـران را نداشـتم، بـرای گرفتـن تصدیـق ششـم ابتدایـی در امتحانـات آزاد شـرکت کـردم و بعـداً وارد دبیرسـتان شـدم. دوران متوسـطه را در دبیرسـتان «فیـروز بهـرام» گذرانـدم و بـا نخسـتین دوسـتان خـود در آنجـا آشـنا شـدم. مـن خـود را بـرای رفتـن بـه فرانسـه آمـاده می‌کـردم، امـا پـدرم موافـق ایـن سـفر نبـود و معتقـد بـود کـه چـون دوره‌ی نوجوانـی در ایـران نبـوده‌ام و جامعـه‌ی ایـران را نمی‌شناسـم و زبـان فارسـی را بـه درسـتی صحبـت نمی‌کنـم، بنابرایـن بهتـر اسـت کـه تحصیـلات دوره‌ی عالـی را در دانشـگاه تهـران شـروع کنـم. قبـول ایـن تصمیـم بـرای مـن بسـیار دشـوار بـود؛ خصوصـاً کـه چنـد دوسـت نزدیـک مـن در همـان سـال بـه اروپـا رفته‌بودنـد، امـا بعدهـا بـه پـدرم حـق دادم.

---

۱. ایـن نوشـته در شـکلِ نخسـتین خـود مصاحبـه‌ی مفصـل نشـریه‌ی «آزادی اندیشـه» بـا دکتـر جمشـید بهنـام بـِود. امـا پـس از ارسـال متـن مصاحبـه بـرای ایشـان، آقـای بهنـام ترجیـح داد کـه آن گفت‌وگـوی طولانـی بـه شـکل فعلـی تغییـر یابـد. مـا بـه احتـرامِ ایشـان بی‌هیـچ کم‌وکاسـتی آن را منتشـر می‌کنیـم امـا، بـا حـذف پرسـش‌های نخسـتین و جایَگزیـن کـردن آن‌هـا بـا زیرعنوان‌هـا.

۲. تحصیـلات دانشـگاهی: لیسـانس دانشـکده حقـوق دانشـگاه تهـران، دکتـرای دولتـی از دانشـگاه پاریـس، مدرسـه مطالعـات عالـی در علـوم اجتماعـی (دانشـگاه پاریـس)
سـابقه‌ی کاری: اسـتاد دانشـگاه تهـران (بـه مـدت ۲۷ سـال)، رئیـس دانشـکده علـوم اجتماعی، معـاون دانشـگاه تهـران، رئیـس دانشـگاه فارابـی، اسـتاد دانشـگاه پاریـس (بـرای بـار دوم)، قائـم مقـام دبیـرکل شـورای جهانـی علـوم اجتماعـی (یونسـکو)، عضـو دبیرخانـه یونسـکو

وارد دانشکده‌ی حقوق دانشگاه تهران شدم. دوره‌ی لیسانس سه سال بود. من روزها به دانشکده می‌رفتم و عصرها و شب‌ها به انستیتوی فرانسه که از طرف انجمن فرهنگی ایران و فرانسه تأسیس شده بود. در آنجا زبان و ادبیات فرانسه می‌خواندم، اما آنچه که برای من تازگی داشت سخنرانی‌ها و بحث‌های چند استاد مهمان و پرشور فرانسوی بود که مرا با آنچه در دنیای آن روز می‌گذشت، آشنا کردند. در آن سال‌ها دانشگاه تهران کانون برخورد عقاید و گفت‌وگوهای پایان‌ناپذیر درباره‌ی ملی‌کردن نفت بود. طرفداران جبهه‌ی ملی، طرفداران حزب توده، پان‌ایرانیست‌ها و ... در بحث و جدل دائم بودند که گاه به زد و خورد هم می‌کشید. دورانِ دولتِ دکتر مصدق بود. در حدود بیست روزنامه هر روز منتشر می‌شد و یکی از برنامه‌های روزانه ما خواندن آن‌ها و اظهار عقیده در محتوای آن‌ها بود. بعد از اخذ لیسانس به فرانسه رفتم و تصمیم گرفتم در رشته‌ی دکترای دولتی اقتصاد ادامه‌ی تحصیل بدهم. رساله‌ی من درباره‌ی «مسائل جمعیتی ایران و توسعه‌ی اقتصادی» بود. نتایج سرشماری سال ۱۳۳۵ به‌تازگی منتشر شده‌بود و این فرصتی بود که برای اولین بار، تجزیه و تحلیل علمی درباره‌ی وضع جمعیتی ایران صورت بگیرد.

چون در حوزه‌ی جمعیت شناسی تحصیل می‌کردم، دوره ی کارآموزی‌ام را در «مؤسسه‌ی جمعیت‌شناسی فرانسه» زیر نظر «آلفرد سووی» گذراندم. او به من توصیه کرد که برای درس جامعه‌شناسی به مدرسه‌ی مطالعات عالی Ecole des Hautes Etudes وابسته به دانشگاه پاریس بروم. این مدرسه را استادانی که طرز تدریس در دانشگاه را نمی‌پسندیدند و درباره‌ی جامعه‌شناسی افکار تازه‌ای داشتند، به‌وجود آورده بودند: گورویچ، بالاندیه، کلود لوی اشتراوس. دانشجویان این مدرسه از طریق مصاحبه انتخاب می‌شدند و در پایان تحصیلات مدرکی هم دریافت نمی‌کردند و فقط با عنوان شاگرد سابق مدرسه‌ی مطالعات عالی از آن‌ها یاد می‌شد-که همین عنوان در فرانسه بسیار معتبر بود. من سمینارهای کلود لوی اشتراوس و بالاندیه را به مدت سه سال مرتباً دنبال کردم و از بحث‌های استادان و دانشجویان بسیار آموختم.



بالاخره من از رساله‌ی دکتری‌ام دفاع کردم و در همین موقع در کافه‌ای با احسان نراقی که برای چند روزی به پاریس آمده‌بود، آشنا شدم و او مرا از تاسیس رشته‌ی علوم اجتماعی در دانشگاه تهران آگاه کرد. من به‌کلی از این جریان بی‌خبر بودم.

در این سال‌ها آقای ابتهاج رئیس سازمان برنامه از دانشجویان ممتازی که تحصیلات خود را به پایان رسانده بودند، در آمریکا و اروپا، دیدار می‌کرد. از من هم خواست که به ایران بروم و در دفتر اقتصادی سازمان برنامه مشغول به کار شوم. من پیشنهاد را پذیرفتم، اما چون همواره دوست داشتم که در دانشگاه تدریس کنم، این شغل را موقت فرض کردم.

پانزده‌ماه در سازمان برنامه مشغول کار بودم تا اینکه روزی سعید نفیسی–که از دوران گذشته به من لطف داشت — مرا نزد دکتر سیاسی رئیس دانشکده ادبیات برد. دکتر صدیقی را هم برای اولین بار در آنجا ملاقات کردم. نراقی هم بود. صدیقی مرا به گرمی پذیرفت و گفت: «شما از هفته‌ی دیگر تدریس خود را شروع کنید، بعداً ترتیب استخدام را می‌دهیم».

استخدام در دانشگاه تهران

شرط استخدام در دانشگاه تهران داشتن دکتری و گذراندن امتحان بود. وقتی قرار شد که حسین نصر (در فلسفه)، شاپور راسخ (در جامعه‌شناسی) و من (در جمعیت‌شناسی) شروع به تدریس کنیم، ما به این امتحان اعتراضی داشتیم و مدعی بودیم که دیپلم‌های ما بسیار معتبر هستند و نیازی به امتحان نیست؛ و سرانجام نیز نظر دکتر سیاسی را قبول کردیم که هر یک مقاله‌ای درباره‌ی آخرین تحولات این علوم بنویسیم و به‌این‌ترتیب مساله حل شد.

تاریخ و چگونگی مطرح شدن اندیشه اجتماعی در ایران

اندیشه‌ی اجتماعی جدید از نیمه‌ی دوم قرن نوزدهم در ایران گسترش یافت. و آگاهی درباره‌ی نهادها و روابط اجتماعی و ساختارهای اجتماعی در گذشته از راه متون مذهبی و ادبی و به صورت «اخلاقیات»

و «اجتماعیات» به مردم می‌رسید. از آن پس با گونه‌ای اندیشه‌ی جدید که از غرب آمده بود، همراه شد. این اندیشه از طریق روسیه و عثمانی و هندوستان به همت گروهی از روشنفکران ایرانی که در کانون‌های تفکر برون‌مرزی می‌زیستند (تفلیس، بادکوبه، استانبول، قاهره، بیروت، کلکته)، وارد ایران گردید. و زمینه‌ی نهضت مشروطیت فراهم شد و پس از این تاریخ جامعه‌ی ایران کم‌وبیش به سوی تجدد گرایش یافت.

هنوز از آموزش و تحقیقات اجتماعی سخنی در میان نبود، اما اندک‌اندک گروهی از «منورالفکران» آن زمان از روزنامه‌نویس و کارمند دولت و شاعر و بازرگانان روشن‌بین به مباحث اجتماعی علاقه‌مند شدند و فکر ترقی و آزادی و قانون و برابری و حاکمیت ملی میان جمعیت شهرنشین گسترش یافت. پیشگامان عبارت بودند از آخوندزاده، طالبوف، میرزا آقاخان کرمانی، مستشارالدوله، و خصوصاً ملکوم‌خان. نوعی «نقد اجتماعی» به صورت مقاله‌نویسی و رساله‌نویسی معمول گردید.

بعد از جنگ بین‌الملل اول گروهی از روشنفکران ایرانی مقیم برلن و لوزان و پاریس نیز راه پیشگامان را ادامه دادند.

بعد از جنگ دوم، اندیشه‌ی اجتماعی با دو گرایش متفاوت در ایران مطرح شد. از یک سوی، با توجه به بعضی آثار فلسفی با گرایش لیبرال (فروغی و غیره) و از سوی دیگر، از راه آثار مارکسیستی، در دهه‌های نخستین قرن بیستم از سوی اولین سوسیالیست‌های ایرانی (رسول‌زاده و ...) و سپس از طرف نویسندگان مجله‌ی دنیا (ارانی و ...) و سرانجام انتشارات حزب توده (ایدئولوژی مارکسیسم لنینیسم و خصوصاً روایت استالینی آن).

تاریخ شروع علوم اجتماعی در دانشگاه تهران و چگونگی تشکیل گروه آموزشی

آغاز تدریس علوم اجتماعی به معنای اخص آن سال ۱۳۳۷ بود؛ یعنی جامعه‌شناسی، جمعیت‌شناسی، انسان‌شناسی. اما علوم انسانی به معنای وسیع آن خیلی زودتر شروع شده‌بود. علم اقتصاد و علم حقوق در مدرسه‌ی علوم سیاسی (۱۲۷۹) و مدرسه‌ی حقوق تدریس می‌شد. و پس از تاسیس دانشگاه تهران روانشناسی، زبان‌شناسی، تاریخ، و



جغرافیا جزء مواد دروس دانشکده‌ی ادبیات بود. دکتر صدیقی نخستین درس جامعه‌شناسی را در رشته‌ی فلسفه‌ی دانشکده‌ی ادبیات آغاز کرد و دکتر مهدوی کتاب «فلسین شاله» را با عنوان علم‌الاجتماع به فارسی برگرداند.

زمانی دراز اندیشه‌ی جداکردن علوم اجتماعی از علوم انسانی مطرح بود. اما انجام این مهم چندسالی به تاخیر افتاد. سرانجام به کوشش دکتر سیاسی، دکتر یحیی مهدوی و دکتر صدیقی شورای دانشکده‌ی ادبیات با تأسیس گروه آموزش علوم اجتماعی و مؤسسه تحقیقات اجتماعی وابسته به دانشکده‌ی ادبیات موافقت کرد. صدیقی مدیریت گروه و ریاست مؤسسه را برعهده گرفت و احسان نراقی به مدیریت مؤسسه منصوب شد. در همین سال دکتر شاپور راسخ و من از راه رسیدیم (از ژنو و پاریس)، و عباسقلی خواجه‌نوری و علی‌محمد کاردان نیز از دانشکده‌های دیگر آمدند و بدین‌سان گروه آموزشی علوم اجتماعی پایه‌ریزی شد. این گروه آموزش در سطح لیسانس و فوق لیسانس و نیز تحقیقات اجتماعی را زیر نظر داشت.

تعداد استادان در شروع کار بیش از بیست نفر بود (استادیار، دانشیار، استاد). در سال‌های اول آموزش تحت تأثیر مکاتب فکری فرانسه بود، چرا که هفتاد درصد اعضای هیأت علمی تحصیلات خود را در ممالک فرانسه‌زبان (فرانسه یا سوییس) انجام داده‌بودند. بنابراین، عقاید دورکیم و آگوست کنت و گورویچ و ریمون آرون در روش و محتوای درسی آن‌ها جای مهمی داشت. اما بعداً با پیوستن تحصیل‌کردگان آمریکا و آلمان به هیئت آموزشی اندک‌اندک جامعه‌شناسی آمریکا نیز جای خود را باز کرد. و عقاید سوروکین، پارسنز، و ماکس وبر به درس‌ها راه یافت. و بالاخره عقاید صاحب‌نظران مکتب فرانکفورت مطرح گردید. اما باید اضافه کنم که نتایج تحقیقات جمعی مؤسسه و یا مطالعات فردی استادان باعث شد که جامعه‌ی ایران و تحول آن همواره مورد نظر باشد و این امری بسیار مهم بود که امیدوارم هنوز رعایت شود.

دوره‌ی فوق‌لیسانس و دانشجویان آن

دانشجویان دوره‌ی لیسانس جوانانی بودند که پس از پایان دوران متوسطه و از طریق کنکور به دانشگاه وارد شده بودند، درحالی که دانشجویان فوق‌لیسانس که تعدادشان بیش از صد نفر بود، لیسانس‌های مختلف داشتند. استقبالی که خصوصاً میان سال‌های ۱۳۳۷ و ۱۳۴۴ از دوره‌ی فوق‌لیسانس شد، بی‌سابقه بود. در این سال‌ها گروهی از مهندسان، کارمندان دولت، طلاب، و نظامیان تحصیل‌کرده در عداد دانشجویان بودند. علت استقبال دانشجویان در این رشته از یک‌سو تازگی مباحث علوم اجتماعی و امید پیدا کردن کار در این زمینه بود؛ و از سوی دیگر، وجود گروهی از علاقه‌مندان مسائل سیاسی و اجتماعی که قبلاً در جبهه‌ی ملی یا حزب توده فعالیت می‌کردند و با رویدادهای سال ۱۳۳۲ و تعطیل و تحریم آن فعالیت‌ها، در جستجوی امکانات تازه‌ای برای ادامه‌ی فعالیت فکری خود بودند. در میان این دانشجویان عقاید سیاسی گوناگون وجود داشت و برخی از آن‌ها، در دوره‌های قبل و بعد از انقلاب به مناصب عالی مملکتی رسیدند.

چگونگی تحول گروه آموزشی علوم اجتماعی به دانشکده علوم اجتماعی

ما همیشه آرزو داشتیم که دانشکده‌ی مستقلی داشته باشیم، اما دانشگاه به چنین تقاضاهایی ترتیب اثر نمی‌داد. شاید کسانی هم بودند که از علوم اجتماعی دل خوشی نداشتند. من در سال ۱۹۷۱ از طرف دانشگاه پاریس دعوت شدم و دو سال تحصیلی در دانشگاه «رنه دکارت» به تدریس پرداختم. در همان سال فکر تأسیس دانشکده مطرح شد و شورای دانشگاه تأسیس این دانشکده را تصویب کرد. در آن موقع من در پاریس بودم و از طرف دکتر نهاوندی ــــ رئیس دانشگاه –و دکتر صدیقی، سمت ریاست این دانشکده به من پیشنهاد شد. پس از سه ماه به تهران بازگشتم و دانشکده رسماً شروع به کار کرد. صدیقی هم بر من منت گذاشت و در کنار ریاست موسسه‌ی تحقیقات، مدیریت گروه جامعه‌شناسی را پذیرفت. مؤسسه نیز وابسته

به دانشکده شد. دانشکده چهار گروه آموزشی داشت: جامعه‌شناسی، جمعیت‌شناسی، انسان‌شناسی، روان‌شناسی اجتماعی و تعاون.

این گروه‌ها با گروه‌های تحقیقاتی مؤسسه (مطالعات شهری، مطالعات روستاها، جمعیت‌شناسی، مردم‌شناسی و ...) در رابطه‌ی نزدیک بودند. گروه‌های چهارگانه‌ی دانشکده وظیفه‌ی آموزش را در سطح لیسانس و فوق‌لیسانس داشتند و تحقیقات با کمک برخی از استادان، محققان نیمه‌وقت، استادان مدعو، و دانشجویان انجام می‌گرفت.

مؤسسه تحقیقات اجتماعی و زمینه‌های آن

این مؤسسه برای نخستین بار در ایران از سال ۱۳۳۷ به مطالعه‌ی ساختارهای جامعه‌ی ایرانی و مسائل اجتماعی پرداخت و با کاربرد روش‌های جامعه‌شناختی، جمعیت‌شناسی و انسان‌شناسی به تشریح چگونگی زندگی مردمان در خانواده و روستا و ایل و شهر همت کرد. این تحقیقات دارای چهار خصوصیت بود: جنبه‌ی گروهی داشت، در محل انجام می‌گرفت، غالباً درباره‌ی جمعیت نمونه قابل توجه بود، و بالاخره هدف آن شناخت مسأله و پیدا کردن راه‌حل‌ها بود.

به طور متوسط در حدود هفتاد نفر محقق در بخش‌های مختلف مؤسسه کار می‌کردند. گروهی کارمند رسمی بودند و گروهی دیگر بر اساس طرح‌ها و به طور موقت استخدام می‌شدند. برخی از استادان، کارشناسان سازمان ملل و استادان خارجیِ مدعو نیز با این گروه‌ها همکاری داشتند. همه‌ی این محققان با شور و علاقه‌ی خاصی در شهر و ده و ایل تحقیق می‌کردند و به حقوق اندک قانع بودند، چون مؤسسه بودجه‌ی کافی نداشت و بنابراین ناچار بود طرح‌هایی را مطالعه کند که بودجه‌اش از خارج دانشگاه تامین می‌شد. در غالب موارد این طرح‌ها به سفارش سازمان برنامه و یا بعضی وزارت‌خانه‌ها (کار، بهداری، کشاورزی و ...) انجام می‌گرفت. قبول سفارش اشکالاتی داشت از جمله آنکه محققان را از «تحقیقات بنیادی» باز می‌داشت و نیز موجب می‌شد که مخالفان مؤسسه را به گرفتن پول از دولت متهم کنند. به گمان من محققان آزادی خود را حفظ می‌کردند و گزارش مطالعات و راه‌های چاره را به صراحت می‌نوشتند.

گزارش این تحقیقات موجود است و گواه درستی این مدعاست. اما سفارش‌دهندگان به این گزارش‌ها همواره توجه نمی‌کردند و این باعث شد تا بسیاری از تحقیقات در آرشیوها و بایگانی‌های دستگاه دولت فراموش شود. بخشی از نتایج این تحقیقات و کوشش‌ها از طرف مؤسسه منتشر شدند و امیدوارم که این مطالعات به صورت پلی‌کپی در آرشیو موسسه حفظ شده باشند.

دیگر زمینه‌های فعالیت‌های مؤسسه و دانشکده

ما با بسیاری از مؤسسات معتبر تحقیقاتی دنیا در رابطه بودیم. در جلسات و کنفرانس‌های آن‌ها شرکت می‌کردیم و هر ساله چند استاد مدعو داشتیم. در تهران نیز صاحب‌نظران با گرایش‌های مختلف سیاسی به مؤسسه رفت و آمد داشتند.

آل احمد در مؤسسه

آل احمد هم گهگاهی در تهیه‌ی تک‌نگاری‌های روستایی و منطقه‌ای به ما کمک می‌کرد. غلامحسین ساعدی هم کتاب «اهل هوا» را با مقدمه‌ای که من بر آن نوشتم، در انتشارات مؤسسه منتشر کرد. احمد فردید هم می‌آمد و در بحث‌ها شرکت می‌کرد. ما از برخی وزرا و روسای سازمان برنامه و کارشناسان در رشته‌های مختلف هم دعوت می‌کردیم. همچنین از صاحبان صنایع. برخورد عقاید و مباحثه برای ما یکی از روش‌های مهم در آموزش علوم اجتماعی بود.

نظام آموزشی دانشگاه و رابطه‌ی دانشکده‌ها

سازمان آموزشی از شوراهای گروه شروع می‌شد و بعد شورای دانشکده‌ها و شورای دانشگاه. اعضای این شوراها منحصراً اعضای هیات آموزشی بودند و هیچ مقام دیگری در آن حق دخالت نداشت.

چگونگی انتخاب اعضای شوراها

شورای گروه نمایندگانی به شورای دانشکده می‌فرستاد تا شورای دانشکده نیز نمایندگانی به شورای دانشگاه بفرستد. از دوره‌ی ریاست

دکتـر نهاونـدی بـه بعـد، نماینـدگان دانشـکده‌ها در شـورای دانشـگاه از طریـق رای‌گیـری مسـتقیم بـا شـرکت همـه‌ی اعضـای هیئـت آموزشـی انتخـاب می‌شـدند.

سازمان آموزشی دانشگاه

چـون اکثریـت اسـتادان تحصیل‌کـرده‌ی فرانسـه، سـوییس و بلژیـک بودنـد، طبیعـی بـود کـه طـرز آمـوزش فرانسـه را بهتـر می‌شـناختند. وزارت معـارف کـه بعـداً بـه آمـوزش و پـرورش تبدیـل شـد، بـر اجـرای ایـن برنامه‌ها نظـارت داشـت. امـا بعـد از تصویب قانـون اسـتقلال دانشـگاه تهـران (۱۳۲۱) و سـپس قانـون اسـتقلال اداری مالـی دانشـگاه آزادیِ عمـل پیـدا کـرد. از ۱۳۴۰ بـه بعـد تغییـرات جدیـدی در دانشـگاه تهـران رخ داد. و علی‌رغـم ایسـتادگی بخشـی از هیئـت آموزشـی، سیسـتم آمریکایـی کم‌کـم جـای خـود را بـاز کـرد. دانشـکده‌ها بـه «گروه‌هـای آموزشـی» تقسـیم شـدند. کرسـی‌های اسـتادی حـذف شـدند، ترتیـب قدیـم سـال‌های تحصیلـی جـای خـود را بـه سیسـتم واحـدی داد. گـروه تـازه‌ای بـه نـام اسـتادیاران وارد هیئـت آموزشـی شـدند. دوره‌ی لیسـانس بـه چهارسـال افزایـش یافـت و دوره‌هـای فـوق لیسـانس دوسـاله شـدند. بـا تأسـیس وزارت آمـوزش عالـی دوره‌ی دوم تاریـخ دانشـگاه‌های ایـران آغـاز می‌شـود، و ایـن مصـادف اسـت بـا دوران رشـد سـریع اقتصـادی ایـران و احتیـاج بیشـتر بـه کادرهـای صنعتـی و اداری و مالی. توقـع دولـت آن بـود کـه دانشـگاه‌ها در «خدمـت توسـعه» باشـند و از سـوی دیگـر، درخواسـت ورود بـه آمـوزش عالـی نیـز افزایـش یافـت و دانشـگاه‌های جدیـد و مـدارس عالـی بـا سـرمایه‌گذاری خصوصـی بـه وجـود آمدنـد.

نـوآوری دیگـر در نظـام آموزشـی تشـکیل «هیئت‌هـای امنـا» در دانشـگاه هـا بـود. مـدل هیئـت امنـا تقلیـدی از سیسـتم آمریکایـی بـود بـا ایـن تفـاوت کـه در آن کشـور چـون اغلـب دانشـگاه‌ها بـا سـرمایه‌ی خصوصـی و کمـک افـراد ثروتمنـد و یـا بنیادهـا اداره می‌شـوند، هیئـت امنـا از میـان ایـن افـراد خیرخـواه یـا نماینـدگان آن‌هـا اداره می‌شـوند. امـا در ایـران چـون هزینـه‌ی دانشـگاه‌ها از بودجـه‌ی دولـت تامیـن می‌شـد، لـذا هیئـت امنـا از نماینـدگان دولـت و چنـد نفـر از صاحب‌نظـران فرهنگـی تشـکیل می‌گردیـد. بـا ایجـاد هیئـت امنـا دخالـت مسـتقیم دولـت و وزارت علـوم در کار دانشـگاه‌ها

کمتـر شـد. شـوراهای دانشـگاهی بـه نظـارت بـر امـور آموزشـی پرداختنـد و تصمیم‌گیری‌هـای کلـی و مالـی و برنامـه ریـزی بـرای آینـده در صلاحیـت هیئـت امنـا قـرار گرفـت.

چگونگی انتخاب استادان

ابتـدا بایـد بـه ایـن نکتـه اشـاره کنـم کـه اسـتخدام در دوره‌ی جدیـد دانشـگاه فقـط در مـورد اسـتادیاران مطـرح می‌شـد کـه پـس از پنج‌سـال بـه دانشـیاری می‌رسـیدند و سـپس بـه پنج‌سـال دیگـر در سـمت دانشـیاری تدریـس می‌کردنـد تـا اینکـه بـه اسـتادی برگزیـده شـوند (بـر اسـاس تعـداد مقـالات در مجـلات معتبـر علمـی جهـان یـا تالیـف و ترجمـه در رشـته‌ی تدریـس خـود). ایـن موضـوع بسـیار جـدی تلقـی می‌شـد. شـوراهای گـروه، مـدارک تحصیلـی و گزارش‌هـای علمـی را بـا دقـت مطالعـه می‌کردنـد. داشـتن تالیفـات در مباحـث اجتماعـی کافـی نبـود و داشـتن درجـه‌ی دکتـری از دانشـگاهی معتبـر در رشـته‌ای کـه داوطلـب خواسـتار اسـتادیاری آن بـود، شـرط اساسـی بـه شـمار می‌آمـد. امـکان انتخـاب مسـتقیم بـرای دانشـیاری و یـا اسـتادی وجـود نداشـت. داوطلبانـی کـه سـعی می‌کردنـد بـا اسـتفاده از نفـوذ سیاسـی و یـا شـهرت اجتماعـی خـود بـه ایـن مقـام برسـند، بـا مقاومـت سـخت شـوراهای سـه‌گانه روبـرو می‌شـدند. امـا اسـتخدام اسـتادیاران بـه ایـن ترتیـب بـود کـه تقاضـای داوطلـب از طریـق ریاسـت دانشـکده بـه گـروه مربـوط ارجـاع می‌شـد. و در صـورت قبـول صلاحیـت علمـی بـه تصویـب شـورای دانشـکده و شـورای دانشـگاه می‌رسـید. و آنـگاه بـرای اسـتخدام بـه کارگزینـی دانشـگاه ارسـال می‌شـد و کارگزینـی طبـق مقـررات اسـتخدام دولتـی عمـل می‌کـرد. بـه نـدرت در مـورد سـابقه‌ی سیاسـی داوطلـب اعتراضـی مطـرح می‌شـد. تـا آنجایـی کـه بـه یـاد دارم، دوبـار عـده‌ای از اسـتادان مسـتقیماً از طـرف دولـت بازنشسـته شـدند و ایـن تصمیـم دولـت موجـب اعتراضـات بسـیار از طـرف دانشـگاهیان شـد.

رابطه‌ی استادان قدیم و جدید در دانشگاه تهران

شـرط ورود بـه هیئـت آموزشـی از همـان آغـاز داشـتن دکتـرا بـود در حالـی کـه بـرای بعضـی رشـته‌ها چـون ادبیـات فارسـی یـا معقـول و منقـول

تحصیلات دکتری وجود نداشت و بنابراین به درخواست دولت مجلس شورای ملی استثنائاً و فقط برای یک بار مدرک چند تن از مدرسین سرشناس و عالیقدر در این رشته‌ها را معادل دکتری شناخت.

اما باید بگویم که بدیهی است که در دانشگاه دو گروه محافظه‌کار و نوگرا در برابر هم قرار گرفتند. اما خوشبختانه روشن‌بینی آن‌ها سبب همکاری میان این دو گروه شد. و در نتیجه نمایندگان همه‌ی جریانات فکری در این هم‌کاری شرکت کردند.

خصوصیات دانشجویان دوره ی لیسانس

دانشگاه تهران در ایجاد وحدت ملی و پیونددادن خرده‌فرهنگ‌های ایران به‌یکدیگر سهمی به سزا داشت. دانشجویان دانشگاه تهران متعلقین به ولایت و طبقه‌ی خاصی نبودند. تحصیلات رایگان بود اما در امتحان ورودی سخت‌گیری بسیار می‌شد. طبقات مرفه کوشش داشتند که فرزندان خود را به دانشگاه‌های خارج بفرستند (خصوصا پسرها را) اما در آن موقع هنوز خانواده‌ها ترجیح می‌دادند که دختران‌شان در ایران تحصیل کنند. از محاسن و در ضمن مشکلات دانشگاه‌ها همزیستی دانشجویان متعلق به قشرهای متفاوت اجتماعی بود. دانشگاه تهران یکی از خاستگاه‌های طبقه‌ی جدید ایران به شمار می‌رفت و اکثر استادان و دانشجویان علی‌رغم وابستگی به عقاید سیاسی گوناگون نشان دادند که به ارزش‌های دانشگاهی، یعنی آزادی و تجددخواهی پایبند هستند.

وضع علوم اجتماعی در خارج از دانشگاه تهران

از سال‌های بعد از جنگ دوم آموزش علوم اجتماعی در دانشگاه‌های دیگر ایران آغاز شد. از جمله دانشگاه تبریز، دانشگاه ملی، دانشگاه مشهد، دانشگاه اصفهان، و دانشگاه شیراز (با همکاری دانشگاه پنسیلوانیا). آموزش خدمات اجتماعی در سطح عالی نیز در مدرسه‌ی خدمات اجتماعی تهران شروع شد و تدریس جامعه‌شناسی به دانشکده‌ی هنرهای زیبا (رشته‌ی شهرسازی) و دانشکده‌ی پزشکی و پرستاری نیز راه یافت. از سوی دیگر، در پی فعالیت‌های دانشگاهیان

دولت تصمیم گرفت درس علوم اجتماعی را در دبیرستان‌ها دایر کند و در غالب موارد، فارغ‌التحصیلان دانشکده‌ی علوم اجتماعی بودند که با سمت دبیر این ماده از برنامه را تدریس می‌کردند. تاسیس این برنامه را می‌توان یکی از اقدامات مهم گروه علوم اجتماعی دانست.

باید اضافه کنم که در خارج از دانشگاه هم به علوم اجتماعی توجه می‌شد و نوشته‌ها یا ترجمه‌های مربوط به این علوم خوانندگان بسیار داشتند. به طور مثال *علوم اجتماعی و سیر تکوین آن* از احسان نراقی، *مقدمه بر جامعه‌شناسی ایران* از جمشید بهنام و شاپور راسخ، *تاریخ اجتماعی ایران* از مرتضی راوندی، *تاریخ اجتماعی ایران* از سعید نفیسی، چند جلد کتاب فریدون آدمیت و هما ناطق درباره اندیشه‌ی اجتماعی در دوران قاجار، *موانع رشد سرمایه‌داری در ایران* از احمد اشرف، و کتاب *زمینه‌ی جامعه‌ی شناسی* تالیف نیمکف و آگبرن و ترجمه‌ی امیرحسین آریان‌پور دست به دست می‌گشت. در این دوره، بحث درباره‌ی جامعه‌ی ایران رواج داشت و گروهی به نوشتن مقالاتی پرداختند که نام آن‌ها را «مباحث اجتماعی» یا حتی «جامعه‌شناسی ایران» می‌گذاشتند. این نوع مقالات که در روزنامه‌ها و مجله‌ها منتشر می‌شد، موجب پدیدآمدن نوعی آشفتگی و ابهام در مفاهیم شد. مباحث اجتماعی، مسائل اجتماعی، و بحث‌های سیاسی اجتماعی جای علوم اجتماعی واقعی را گرفتند و توضیحی هم به خوانندگان داده نشد که این علوم کدام هستند و تحقیقات اجتماعی چگونه انجام می‌گیرد. بی‌گمان این مباحث سیاسی و اجتماعی که نظر شهروندان را درباره‌ی جامعه‌ی خود منعکس می‌کند، نقش مهمی در دگرگونی افکار مردم و پیشرفت جوامع دارد، به شرطی که از سوی صاحب نظران عنوان شود.



شاپور راسخ[1] / علوم اجتماعی در دانشگاه تهران

پرسش اول ما در خصوص مختصری از زندگی تحصیلی و کاری حضرت‌عالی است.

شاپور راسخ: در پرسش اول از زندگانی و تحصیلات و مشاغل علمی و اداری من سئوال کرده بودید به استحضارتان می‌رسانم که در فروردین سال ۱۳۰۳ در تهران متولد شدم. تحصیلات دبیرستانی من در مدرسه شرف تهران صورت گرفت و بعد به دانشکده ادبیات رفتم (مقارن سال ۱۹۴۳) و پس از پنج سال هم شهادت‌نامه‌های دوره‌ی دکترای ادبیات فارسی را گذراندم و به موازات سال‌های آخر، در رشته اقتصاد دانشکده حقوق همان دانشگاه شاگرد اول شدم. مرحوم فروزانفر می‌خواست مرا پس از نگارش رساله دکتری، به دانشیاری خود بپذیرد ولی شوق تحصیل در علوم اجتماعی مرا روانه ژنو سویس کرد (سال ۱۹۵۱) و در فاصله سال‌های ۱۹۵۱–۱۹۵۸ فوق‌لیسانس علوم‌اجتماعی و دکترای جامعه‌شناسی را در دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی ژنو طی کردم و ضمناً در کلاس‌های درس پرفسور گورویچ در دانشگاه پاریس حاضر می‌شدم و از کلاس‌های روژه باستید Roger Bastide مردم‌شناس هم بهره می‌بردم. رساله دکترای من درباره‌ی «اندیشه‌های پیش‌ساخته و تعصبات بی‌پایه در میان گروه‌های انسانی» بود.

قبل از عزیمت به سوئیس، حدود سه سال در دبیرستان‌های تهران تدریس می‌کردم و بعد از بازگشت به ایران (سال ۱۹۵۸)، امتحان دانشیاری را با استادی چون دکتر غلامحسین صدیقی گذراندم

---

۱. این گفت‌وگو به صورت کتبی انجام شده است.

و پذیرفته شدم و تدریس خود را همزمان با دکتر جمشید بهنام آغاز کردم که حدود دوازده سال ادامه یافت.

خوشوقتم که ناچیز بودن حقوق نیمه‌وقت دانشیاری، مرا متوجه سازمان برنامه کرد. در آنجا برای ارزیابی برنامه هفت‌ساله به‌دنبال کارشناس علوم اجتماعی و اقتصادی می‌گشتند و مرا به‌عنوان کارشناس پذیرفتند و دیری نگذشت که به سمت مدیر اموراجتماعی و بعد معاونت طرح و برنامه در سازمان برنامه منصوب شدم و حدود ده سالی در سمت معاونت خصوصاً برای تنظیم نقشه‌های عمرانی پنج ساله‌ی سوم و چهارم، خدمت کردم و مدت سه سال هم سرپرستی مرکز آمار ایران را داشتم و تصور می‌کنم معلومات نظری من در علوم اجتماعی با تجارب عملی در عرصه‌ی برنامه‌ریزی و طرح‌ریزی توسعه و عمران مملکت تقویت شد و در دوران سرپرستی مرکز آمار ایران هم تحولی در آن دستگاهِ به‌خواب‌رفته به‌وجود آوردم که انتشار سالنامه‌ی آماری ایران یکی از ثمرات آن است.

از ایران در سال ۱۹۷۸ خارج شدم و از سال ۱۹۸۰ تا حدود ۲۰۰۵ با یونسکو خصوصاً دفتر بین‌المللی تعلیم و تربیت (ژنو) و مؤسسه بین المللی برنامه‌ریزی تعلیم و تربیت (پاریس) همکاری نزدیک داشتم و چند کتاب در زمینه‌ی اصلاحات در نظام آموزشی و برنامه‌ریزی تعلیم و تربیت برای این سازمان نوشتم که به چاپ رسید و بعضاً از انتشارات معتبر آن دستگاه محسوب شد.

چند خدمت که توانستم در مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی و بعد در دانشکده علوم اجتماعی انجام دهم به اجمال عبارت از این‌هاست:

۱. تدریس رشته‌های مختلف جامعه‌شناسی (قبلاً جنابان دکتر یحیی مهدوی و دکتر غلامحسین صدیقی فقط به جامعه‌شناسی عمومی پرداخته بودند). قبل از آن توجه به جامعه‌شناسی فرانسه بود، دورکیم و دیگران. آشنایی با جامعه‌شناسی انگلوساکسون با درس‌های بنده آغاز شد.

۲. سرپرستی گروه‌های تحقیقی چون مطالعه و پژوهش در منشأ اجتماعی وکلای مجلس شورا و وزرای ایران با همکاری محققان ارجمندی چون خانم زهرا شجیعی (صاحب چند کتاب در

این زمینه) و جناب احمد اشرف (که بعداً برای تکمیل تحصیلات به آمریکا رفتند)؛ مطالعه و پژوهش در سازمان مذهب شیعه به کمک آقای وکیلی قمی؛ بررسی‌هایی در پاتولوژی اجتماعی ایران از جمله با هم‌کاری آقای جیلانی؛ بررسی در جامعه‌شناسی روستائی با همکاری آقای خسروی که بعداً وارد کادر آموزشی هم شدند و یکی دو عرصه‌ی دیگر.

۳. هم‌کاری دریافتن لغات معادل اصطلاحات جامعه‌شناسی و اصطلاحات علوم اجتماعی در کمیته‌ای به سرپرستی دکتر صدیقی.

۴. انتشار یک کتاب کاملاً مقدماتی «مقدمه بر جامعه‌شناسی ایران» با همکاری دکتر جمشید بهنام.

۵. آشنا کردن دانشجویان بعضی رشته‌های دیگر چون هنرهای زیبا و ارتباطات عمومی با مباحث مربوط در جامعه‌شناسی.

آزادی اندیشه: آیا می توان از پیشینه‌ی علوم اجتماعی و انسانی در ایران (پیش از دانشگاه تهران و دانشکده علوم اجتماعی) سخن گفت؟

شاپور راسخ: موضوع سابقه‌ی علوم انسانی که شامل فلسفه، منطق، تاریخ و حتا علوم ادبی می‌شود خارج از حیطه‌ی اطلاع بنده است و سابقه‌ی قدیمی‌تری از سنوات خدمت دانشگاهی من دارد. در مورد علوم اجتماعی تا حدی که به خاطر دارم آقای دکتر غلامحسین صدیقی تاریخ اجتماعی یا نهادهای اجتماعی در ایران را آغاز کرده بودند. ترجمه‌ی دکتر یحیی مهدوی از علم الاجتماع از معلم فرانسوی، فلیسین شاله، تا اندازه‌ای راهگشای این علوم بود. ولی خود من در دانشکده حقوق-رشته اقتصاد- شاهد آن بودم که استاد دکتر شهید نورائی درس تاریخ اقتصادی و تاریخ اقتصادشناسان بزرگ را با تحلیل جامعه‌شناسانه می‌داد. بعید نیست که مباحثی چون کتاب مقدمه ابن خلدون در دروس استادان تاریخ فلسفه آمده باشد. تصور بنده این است که دکتر غلامحسین صدیقی که فیش‌های فراوانی در باره‌ی نهادهای (تأسیسات) اجتماعی ایران داشت پایه‌گذار بحث و تحقیق از جامعه‌شناسی ایران بود.

آزادی اندیشه: علوم اجتماعی در دانشگاه تهران چطور مطرح شد و چگونه به‌رغم مشکلات و معضلات زمان پاگرفت؟

شاپور راسخ: به سؤال فوق تا حدی پاسخ داده‌ام. رساله دکترای دکتر صدیقی زمینه را برای مطالعات تاریخی-جامعه‌شناختی گشوده بود. تحولات اجتماعی و گسترش مدرنیته در ایران و بازگشت تحصیل کردگان ایرانی در رشته‌های مربوط از خارج، موجباتی ایجاد کرد که به گمان من علوم اجتماعی بدون زحمت وارد دانشگاه شد. اما البته از روز نخست همه‌ی درها به‌روی تحقیق در امور و مسائل اجتماعی باز نبود و جبر زمان کم‌کم راه را هموار کرد. یادم هست که وقتی اول گام‌های تحقیقی را به سوی مطالعه‌ی عشایربرداشتم معلومم شد که موضوع عشایر در مملکت فقط از دیدگاه سیاسی-نظامی مطرح است و از بعد فرهنگی-اجتماعی-اقتصادی آن در سطوح بالای کشور به کلی غافل هستند. بعداً یکی از شاگردان فوق‌لیسانس ما دکتر نادر افشارنادری به فرانسه رفت و تحصیلات مردم‌شناسی کرد و بعد از مراجعت کم‌کم مطالعات عشایری رونق گرفت. مطالعه‌ی همکار من در باره‌ی سازمان مذهب تشیع در ایران هم در آن زمان توفیق انتشار نداشت.

آزادی اندیشه: موانع رشد علوم اجتماعی در ایران در آن زمان چه بودند؟

شاپور راسخ: پاسخ این سئوال را مرحوم احسان نراقی و آقای دکتر جمشید بهنام که در سمت ریاست بودند بهتر می‌توانستند و می‌توانند بدهند. بی‌شبهه بعضی ملاحظات سیاسی در مقابل مطالعات اجتماعی بود ولی این امر مانع نشد که خانم شجیعی جلد اول و محتمالاً جلد دوم تحقیق خود را در باره‌ی منشأ اجتماعی وکلای مجلس شورای ملی از آغاز تا آن روز را به چاپ برسانند که نقش نظام فئودالی را در دنیای سیاست ایران به‌روشنی ثابت می‌کرد. سال‌هایی که ما کار مطالعات اجتماعی را در ایران شروع کردیم سال‌های ورود ایران در خیلی از عرصه‌های پژوهش و آموزش بود که در ایران سابقه نداشت. مثل مطالعات در امور و روابط بین‌المللی که با کوشش کسانی چون دکتر



منوچهر گنجی و دکتر محمدرضا جلیلی در دانشگاه تهران آغاز شد. پیش از آن بیش‌تر جهالت حاکم بود ولی نسل جدید متدرجاً پرده‌های جهل و بی‌خبری را کنار زد.

آزادی اندیشه: آیا استادان قدیم دانشگاه سهمی در ایجاد یا رفع موانع داشتند؟

شاپور راسخ: مسلماً دکتر صدیقی درشورای دانشکده و شورای دانشگاه مدافع علوم اجتماعی بود، ولی از جزئیات خبری ندارم.

آزادی اندیشه: دانشکده علوم اجتماعی چگونه تشکیل شد؟

شاپور راسخ: مسلماً آقای دکتر بهنام که اول رئیس این دانشکده بودند بهتر از بنده در مورد آگاهی دارند.

آزادی اندیشه: مؤسسه‌ی مطالعات و تحقیقات اجتماعی چرا و چگونه تشکیل شد؟

شاپور راسخ: وقتی که بنده و دکتر بهنام مقارن هم از اروپا برگشتیم یعنی سال ۱۹۵۸ دکتر صدیقی در جست‌وجوی دستیاران و دانشیارانی بود که مؤسسه‌ی مطالعات و تحقیقات اجتماعی را به راه اندازد و البته نقش دکتر احسان نراقی که شبکه‌ی روابط اجتماعی وسیعی داشت در این گشایش نادیده نباید گرفت؛ چون دکتر صدیقی نظر به سوابق در جبهه‌ملی و حکومت دکتر مصدق مایل نبود که خود با دستگاه‌های دولتی طرف شود. پس از پذیرفته شدن در امتحان دانشیاری، بهنام و بنده هر دو فوراً تدریس را آغاز کردیم برای دوره ی فوق‌لیسانس که شاگردان اولیه‌ی مؤسسه بودند. بعضی شاگردان بااستعداد چون (دکتر) مهدی امانی و (دکتر) احمد اشرف که بعدها به خارج رفتند و دکترای خود را گرفتند و بعضأ به کار تدریس در مؤسسه پرداختند، به‌زودی فارغ‌التحصیلانی چون دکتر فیروز توفیق به جمع ما پیوستند. در ابتدا اشخاص به شوق گرفتن درجه فوق‌لیسانس می آمدند چون چنین امکانی در همه‌ی دانشکده‌ها نبود ولی بعداً به تدریج که جاذبه‌ی مطالعات اجتماعی که بیش‌ازبیش شناخته می‌شد

دانشجویان را به خود جذب کرد و سبب شد که حتا دوره لیسانس در چارچوب دانشکده علوم اجتماعی تأسیس شود. فراموش نکنیم که در این دوره خیلی از افراد نسل جوان تحت تأثیر مکتب مارکسیستی بودند لذا با علوم اجتماعی نوعی آشنایی داشتند و دل‌شان می‌خواست بیشتر ار این از آن رشته «سر در بیاورند».

گمان می کنم که دستگاه‌های دولتی هم مستقلاً یا تحت تأثیر سخنان مسؤلان مؤسسه، به تحقیقات اجتماعی علاقه‌مند شدند. خود من در سازمان برنامه که مسؤلیت طرح‌های اجتماعی–آموزشی و مانند آن را داشتم پشتیبانی قوی نسبت به تحقیق و تحقیقات ابراز داشتم و یکی از گزارش‌های بنده به دولت در مورد لزوم تقویت تحقیقات اساسی و کاربردی در ایران بود که منجر به تأسیس وزارت علوم و آموزش عالی و تحقیقات شد (در حالی که خود من مدل تشکیلاتی نظیر CNRS فرانسه را پیش‌نهاد کرده بودم). در نگارش این گزارش آقای دکتر انصاری که از WHO (سازمان بهداشت جهانی که مرکزش در ژنو است) دعوت شده بود با بنده همکاری داشت. بدون اینکه بخواهم به تفصیل بگرایم نقش بنده در تأمین اعتبارات برای تمام وقت کردن کادر دانشگاه ناچیز نبود.

با رونق گرفتن تحقیقات، کم‌کم دستگاه‌های بخش عمومی قراردادهایی با مؤسسه برای اجرای پژوهش‌های موضعی بستند و حتا کسانی چون پی‌یر ویی Vieille فرانسوی به ایران دعوت شد که گروه مطالعات شهری را در مؤسسه راه اندازد.

آزادی اندیشه: استادان چگونه انتخاب می‌شدند؟ حکومت و به طور مشخص «ساواک» تا چه حد در این امر دخالت می کرد؟

شاپور راسخ: من از مداخله‌ی ساواک در قضیه‌ی انتخاب استادان و دانشیاران اطلاع دقیقی ندارم، ولی می‌دانم که دکتر نراقی مجبور بود با بعضی مقامات حتا ساواک برای حفظ پاره‌ای از محققان که پرونده‌ای در این سازمان داشتند یعنی دارای سوابق فعالیت‌های سیاسی بودند تماس گیرد و در حل مشکلات آن‌ها بکوشد و احیاناً بعضی افراد را به خارج کشور بفرستد، چون آقای بنی‌صدر که در معرض زحمات



ساواک نباشند. پرونده‌ی استخدامی من در سازمان برنامه بود لذا به جزئیات قضیه‌ی مداخله ساواک در دانشگاه (که محتملاً در کار استخدام کارشناسان سازمان برنامه هم می‌توانست مؤثر باشد) آگاهی ندارم فقط شنیدم که آقای معین‌فر رئیس دفتر فنی ما در زمان مرحوم اصفیا نمی‌توانست عنوان رسمی پست خود را بگیرد زیرا ساواک مخالفت کرده بود اما، شخصاً مواجه با مشکلی در این زمینه نشدم.

آزادی اندیشه: نقش وزارت علوم و هیئت‌امنا در این زمینه چگونه بود؟

شاپور راسخ: وزارت علوم در آن زمان تشکیل نشده بود. باز در این مورد باید از آقای دکتر بهنام سؤال کرد که محتملاً هم‌زمان با تأسیس این وزارت‌خانه به ریاست دانشکده علوم‌اجتماعی منصوب (یا منتخب) شدند.

آزادی اندیشه: موضوع واحدهای درسی و ... چگونه انتخاب می شد؟ آیا مُدلی برای این کار وجود داشت؟ آیا رئیس دانشکده و استادانِ مسؤل از آزادیِ عمل برخوردار بودند؟

شاپور راسخ: بنده به یاد ندارم که دستگاهی از خارج مؤسسه در انتخاب واحدهای درسی مداخله کرده باشد. تا جایی که می‌دانم ما در انتخاب مواد برنامه محدودیتی نداشتیم و بیشتر سعی می‌کردیم از الگوهای دانشکده‌های مشابه در خارج کشور که خودمان با آن‌ها تجربه داشتیم الهام بگیریم.

اگر توسعه‌ی تحقیق در زمینه‌ای لازم بود نیاز به تأسیس درس به‌خصوصی در برنامه دیده نمی‌شد، بلکه عملاً آن را در فعالیت‌های تحقیقاتی مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی می‌گنجاندیم. در مورد رابطه مؤسسه با دستگاه‌های دولتی قبلاً اشاره کرده‌ام.

محمدرضا نیکفر/ تیره‌روزی و بهروزی علوم انسانی در ایران

در ایران علوم انسانی آماج حمله‌های مداوم حکومت دینی است، حکومتی که تبیین هستی انسانی و تصمیم‌گیری درباره آن را حق انحصاری ایدئولوژی خود می‌داند. دانش‌هایی که موضوع‌شان انسان و جامعه و فرهنگ است، ممکن است پایگاه ضعیف آکادمیکی را که هم اکنون دارند، از دست بدهند. درگیری اندیشه‌ورزانه با زمینه این وضعیت و تلاش برای تحلیل انتقادی رهایی‌بخش آن می‌تواند نقطه قوت رشک‌برانگیز پژوهشگران عرصه این علوم باشد. این مقاله بدبختی و خوشبختی علوم انسانی در ایران را تشریح می‌کند.

علوم انسانی[۱] در ایران در نگاه نخست وضعیت غم‌انگیزی دارد. زیر فشار حکومتی دینی قرار دارد که می‌خواهد چیزی به اسم علوم انسانی اسلامی را جایگزین آن کند. هم‌هنگام موقعیت آن، از دید موقعیت‌های عادی و کمابیش "قاعده"مند، رشک‌برانگیز است، به این اعتبار که پرسش‌ها و موضوع‌هایی در برابر آن قرار گرفته‌اند که درگیر شدن با آنها جد و جهد علمی‌ای می‌طلبد که در خور دوران‌هایی ویژه است: دوران‌های بحران و تضاد.

هگل حق دارد که می‌گوید نیاز به فلسفه از شکاف و دوگانگی برمی‌خیزد.[۲] همه دانش‌های انسانی چنین سرچشمه‌ای دارند. در ایران

۱. من در اینجا مفهوم علوم انسانی را چنان جامع در نظر می‌گیرم که شامل علوم اجتماعی هم شود. بحث درباره اینکه فرق علوم اجتماعی با علوم انسانی در معنای اخص آن در چیست و در ایران بهتر است از چه ترمینولوژی‌ای استفاده کنیم، در حوصله این نوشته نمی‌گنجد.

2. G. W. F. Hegel: „Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie“, in: Werke Bd. 2, Frankfurt/M 1970, S. 20.



هم علوم انسانی تکانه آغازین خود را از شکاف و بحران گرفت، همان شکاف و بحرانی که انقلاب مشروطیت را پدید آورد. ابتدا ادراک مبهمی شکل گرفت درباره سامانِ نابسامانِ بی‌قانونی و عقب‌ماندگی و سپس پرسیده شد که قانون چیست، پیشرفت چیست، دولت چگونه قانونی می‌شود، رشد جامعه چه قانون‌هایی دارد و همانندهای اینها. آنچه را که در توشه ادبی گذشته بتوان "اجتماعیات"[۳] خواند، حتا آن توش و توان را نداشت که مجموعه‌ای از مفهوم‌ها در اختیار بینش نو بگذارد تا با برخی تغییرها و انتقال‌های معنایی مجهزتر به توضیح جهان نو پردازد. فلسفیدن نو با بیانی الکن آغاز شد. ابتدا می‌بایست زبانی تازه شکل بگیرد، تا آثار اروپاییان به آن ترجمه شود. ناممکن بود ترجمه بی‌میانجی به زبان ادبی سنتی که زبان شعر و حکایت‌گویی و مسئله‌گویی بود و مظهر نهایت توانایی آن در بیان اجتماعیات و تاریخیات "ناسخ التواریخ" بود. پساتر لازم آمد که سنت هم به این زبان ترجمه شود تا دریابیم چه می‌گفته است.

در اروپا هم در عصر جدید زبانی تازه شکل گرفت، اما نه با گسست بیگانه‌ساز از زبان پیشینیان. نوزایش، هم به لحاظ مضمونی و هم به لحاظ زبانی امکان‌های عظیمی در اختیار اندیشه نو گذاشت. پروتستانتیسم فرهنگی[۴] در آلمان واسطه‌ای منحل‌کننده و در خود حل‌کننده (به اصطلاح هگلی: aufhebend) شد میان الاهیات مسیحی و فلسفه جدید. بورژوازی فرهنگی شکل گرفت که پشت سرش اشرافیت بافرهنگ قرار داشت و "ملت" را به عنوان سازه فرهنگی نمایندگی می‌کرد و همهنگام آن را می‌ساخت.[۵]

مفهوم‌ها، آن گونه که راینهارت کوزِلک برمی‌نماید، هم شاخص هستند هم عامل، یعنی هم برمی‌نمایند و هم می‌سازند

---

۳. اصطلاح رواج یافته توسط غلامحسین صدیقی که پدر جامعه‌شناسی در ایران خوانده می‌شود.

۴. درباره «پروتستانتیسم فرهنگی» رجوع کنید به: محمدرضا نیکفر–اصلاح‌گری دینی، فصلنامه «مدرسه»، شماره ۶، تهران ۱۳۸۵.

۵. در باره فرهنگ در معنای سازندگی بنگرید به:

Manfred Fuhrmann: Bildung. Europas kulturelle Identität, Stuttgart 2002

و برمی‌انگیزانند.[۶] مثلا مفهوم "انقلاب" هم حادثه‌ای را نام‌گذاری می‌کند و برمی‌نمایاند، و هم برمی‌انگیزاند و در این معنا به صفتِ برانگیزانندهٔ "انقلابی" شکل می‌دهد. مفهوم‌های سنتی ما نمی‌توانستند هر دو نقش را ایفا کنند. قدرت برنمایی‌شان کم بود، اگر چه سازنده بنای فرهنگی کهن بودند و تا حدی برانگیزاننده، به ویژه آنجایی که مفهوم‌های دینی دگردیسی ملت‌گرایانه می‌یافتند و سنت مبارزه با کفار به فراخوان جدید برای استقلال‌طلبی و مبارزه با اجنبی وراریخته می‌شد. در بینش دینی از ابتدای عصر جدید ایرانی وسوسهٔ تقویت توان برنمایی وجود داشت. این وسوسه در دهه‌های ۱۳۴۰ و ۱۳۵۰ با الگوبرداری از علوم انسانی در غرب در تبیین ایدئولوژیکِ عملگرای مفاهیم آنها تقویت شد و با "انقلاب اسلامی"اعتماد به نفس یافت. یک ریشه ایده "علوم انسانی اسلامی" این وسوسه تقویت‌شده است.

درباره شکل‌گیری علوم انسانی در اروپای مدرن نظرهای مختلفی وجود دارد که آشنایی با آنها امکان مقایسه‌ای روشنگر با وضعیت ما را می‌دهد. یک نظر مهم رایج، جنبه گسست میان کهنه و نو را می‌بیند و یا گسست در جامعه بر اثر "مسئله اجتماعی" شاخص سرمایه‌داری را عمده می‌کند و فلسفه جدید و علوم اجتماعی نوپا را پاسخی به آنها می‌داند. نظرهای دیگر از جهت دیدن عنصر استمرار، پیشینه و پایه اجتماعی مهم هستند. از جملهٔ آنهاست نظری که علوم انسانی را علومی یونانی می‌داند و معتقد است تأمل‌ورزیِ علوم انسانی جدید، یعنی اندیشهٔ مفهومی دقیق و استدلالی آن بر وجود انسان و جامعه و جهان او، ریشه در تأمل‌ورزی یونانی دارد. یک شکل تعمیم یافته این نظر می‌گوید که علوم انسانی حاصل تأمل بازتابی (reflection) انسان است (اندیشه انسان بر انسان که بازتابی است چون خوداندیشی است) و هر جا چنین تأملی صورت گیرد دانشی پدید می‌آید که موضوع مقدم آن انسان است، حتا در جایی که از خدا و جهان سخن می‌رود. ایده گسست هم می‌تواند در قالب این

۶. در این باره رجوع کنید به: محمدرضا نیکفر: تاریخ مفهوم‌ها، ۱۳۸۸ (سایت نیلگون)
http://nilgoon.org/archive/mohammadrezanikfar/articles/Nikfar_Begriffsgeschichte.html



نظـر درآیـد، آن هـم بـا ایـن اسـتدلال کـه گسسـت و دوگانگـی و تضـاد، برانگیزاننـده تأمل‌انـد. امـا طبعـا بایـد امکان‌هایـی بـرای ایـن کار فراهـم باشـد کـه از جملـه آنهاینـد زبـان و نهادهایـی بـرای تأمـل‌ورزی و اسـتمرار دَهـی. در تمایـزی تـا حـدی تقابلـی بـا نظـری کـه علـوم انسـانی را علـوم تاریخـی می‌دانـد و تصـور می‌کنـد کـه ایـن علـوم بـا اندیشـه بـر تاریـخ هسـتی اجتماعـی انسـانی بـه ویـژه بـا اندیشـه بـر گـذار پرمسـئله بـه عصـر جدیـد و جامعـه صنعتـی شـکل گرفته‌انـد، نظـری قـرار دارد کـه معتقـد اسـت علـوم انسـانی در نهایـت بـه ادبیـات برمی‌گردنـد، آن هـم از جنبـه حفـظ و تقویـت زبـان. رویکـرد جدیـد بـه زبـان و سـنت ادبـی در اروپـا، همبسـته بـا نوزایـش و "انسـان‌گرایی" (اومانیسـم) اسـت، انسـان‌گراییِ برانگیزاننـده نوزایـش و نیروگیرنـده بـا آن. بـر پایـهٔ ایـن نظـر علـوم انسـانی ابتـدا بـرای تربیـت پدیـد آمدنـد، تربیـت فـرد و جمـع کـه تربیـت ملـت اسـت، فرهنگ‌سـازی و ملت‌سـازی اسـت و تقویـت حـس ملـی اسـت. ایـن نظـر بـر نقـش اشـراف و بـورژوازی فرهنگـی در پاگیـری علـوم انسـان تأکیـد ویـژه‌ای دارد.

ایـن دیـدگاه اخیـر مـا را بـه یـاد ایـران می‌انـدازد. در نـزد مـا تولـد رسـمی علـوم انسـانی در دانشـکده ادبیـات بـود. چـرا نـه حقـوق، چـرا نـه فلسـفه؟ فلسـفه، بـه عنـوان اندیشـه بـر موقعیت‌هـای انسـانی وجـود نداشـت و سـنت فلسـفی از مجموعـه‌ای از کتاب‌هـا تشـکیل می‌شـد کـه انگیـزه بـرای رجـوع بـه آنهـا و شـرط فهـم آنهـا نـه حیرت‌زدگـی فلسـفی و داشـتن پرسـش، بلکـه علاقـه بـه ادبیـات و عربیـات ادیـب‌وار و بـه همین‌سـان کلام بـود. امـا حقـوق: حقـوق خـود از علـوم سیاسـی در معنـای علـوم تربیـت کارمنـد بـرای وزارت امـور خارجـه برآمـد.[۷] در ایـن حقـوق نشـانی از حـق نمی‌بینیـم در آن معنایـی کـه آرمـان مشـروطیت بـود البتـه بـه صورتـی خـام. ایـن آرمـان می‌بایسـت بـا گفتمـان حـق پختـه می‌شـد، امـا در ایـران گفتمانـی پـا نگرفـت کـه در حـدی ضعیـف هـم مقایسـه‌پذیر بـا بحـث حـق در قرن‌هـای شـانزده تـا نـوزده در اروپـا باشـد. "ادبیـات"ی کـه قـرار بـود

۷. دربـاره شـکل‌گیری مفهـوم حقـوق و تشـکیل دانشـکده حقـوق رجـوع کنیـد بـه: محمدعلـی فروغـی: مخاطـرات تدویـن قوانیـن مدنـی ایـران، ۱۳۱۵، چـاپ شـده در مجلـه یغمـا. لینـک نشـر آنلایـن.

http://ir.voanews.com/content/froughi144960/133705093-11-11-2011-.html

مهـد علـوم انسـانی در ایـران باشـد، نشـان کمـی از انسـان‌گرایی داشـت و باسـتان‌گرایی ناسیونالیسـتی‌اش بـه نوزایـش اروپاییـان شـبیه نبـود. از طـرف دیگـر اشـرافیت ادب‌پـرور و بـورژوازی فرهنگـی ضعیف‌تـر و بی‌فرهنگ‌تـر از آنـی بودنـد کـه پایـه اجتماعـی اسـتواری بـرای علـوم انسانی بـه عنـوان علـوم تربیتـی و مکتـب فرهیخته‌سـازی ایجـاد کننـد.

دانشـکده ادبیـات از ابتـدا سـویه‌ای محافظـه‌کار داشـت. اگـر یـادگار مانـدگاری از آن بـه جـا مانـد، همانـا نوشـته‌های چنـد اسـتاد انگشت‌شـمار ادبیـات فارسـی و مجموعـه‌ای از آثـار ادبـی کهـن اسـت کـه توسـط ایشـان بـرای انتشـار آمـاده شـده اسـت. دانشـکده ادبیـات نتوانسـت اندیشـه انتقـادی و اجتماعـی دوران مشـروطیت را جـذب کنـد و آن را ارتقـای آکادمیـک دهـد. در مقایسـه بـا آن، دانشـکده علـوم اجتماعـی دانشـگاه تهـران کمتـر محافظـه‌کار بـود، و در آن می‌شـد توجهـی دیـد، اگـر چـه ضعیـف، بـه مسـئله اجتماعـی در ایـران.

مسـئله اجتماعـی در ایـران، یعنی شـکاف طبقاتی و مشـکلات سـاختاری، نخسـت توسـط جنـاح چـپ مشـروطه‌خواهان دیـده شـد. انقـلاب اکتبـر در روسـیه در ایـران هـم بازتـاب یافـت و بـه نیروگیـری اندیشـه چـپ انجامیـد. اکثـر کتاب‌هـای اصلـی در زمینـه علـوم انسـانی توسـط نویسـندگان چپ‌گـرا تألیـف یـا ترجمـه شـده‌اند. زبـان جدیـد فارسـی را بـرای بیـان مسـائل نویـن اجتماعـی و سیاسـی ایـن نویسـندگان شـکل داده‌انـد. چـپ، رکن اصلـی رواج ایده‌هـای علـوم انسانی و اجتماعـی در ایـران اسـت. بـا نظـر بـه ایـن موضوع می‌تـوان مسـئولیت ضعـف علـوم انسـانی را بـر دوش چـپ انداخـت و در ایـن رابطـه از جملـه ایدئولوژیـک بـودن تألیفـات چـپ را مبنـای ایـن تقصیـر تصـور کـرد. امـا صحیح‌تـر و منصفانه‌تـر آن اسـت کـه ضمـن سـپاس تاریخـی از چـپ، کلیـت مشـکل را در نظـر گرفـت و ضعـف چـپ را هـم بـر زمینـه‌ای دیـد کـه عیـان و توضیح‌پذیرمی‌کنـد ضعـف آن دانشـکده‌ای را نیـز کـه قـرار بـود مهـد علـوم انسـانی در ایـران باشـد. تشـریح ایـن زمینـه بـا در نظـر گرفتـن عواملـی چـون اسـتبداد، عقب‌ماندگـی اجتماعـی و فرهنگـی، سسـتی بـورژوازی فرهنگـی بـر زمینـه‌ی سسـتی مدنیـت مـدرن و در ادامـه‌ی سسـتی اشـرافیت فرهیختـه ممکـن می‌شـود.

هر گونه که در این میان نقش فرهنگ را در نظر بگیریم به عامل دین هم می‌رسیم: دین به عنوان عاملی فرهنگ ساز و در دوره پیش از عصر جدید در کلیت متنوع خود به عنوان "ملة" یا همان فرهنگ. پیش از عصر جدید عاملیتِ عامل دین به عنوان یک جنبش مشخص و یک نهاد مشخص، در دوره‌هایی خاص (دوره برآمد و دوره‌های نبردهای دینی) و در حوزه‌هایی خاص (در مراکز تمدنی و در نواحی همسایگی ادیان) است. تأثیر عامل خاص دین در درون یک فرهنگ دینی است، یعنی در درون دینی که نام مشخصی ندارد. بر این قرار یک "ایرانی" وقتی که در دوران یورش لشکریان پیرو آیین جدید اسلام مسلمان می‌شود، بر خلاف تصور امروزین ما گسست رادیکالی در جهان‌بینی او رخ نمی‌دهد. اسم آیین او عوض می‌شود و او به تدریج تن می‌دهد به این که بازی دیگری داشته باشد در اجرای یک نمایش جمعی که دین نام دارد. در عصر جدید است که دین به عنوان نهادی خاص پدید می‌آید، به عنوان چیزی متمایز از فرهنگ، یا چونان مرکزی در آن که مدام می‌کوشد سلطه خود را بر کلیت آن حفظ کند. به سخن دیگر با شکل‌گیری فرهنگ غیر دینی است که فرهنگ دینی و چسبیده به آن نهاد دین جلوه می‌یابد. همان هنگام که در دوران نو در برخورد با بیگانگان درمی‌یابیم که ما هم باید خود را متعلق به کشور و "ملتی" معرفی کنیم، و می‌گوییم "ایرانی" هستیم، درست در همان زمان است که درمی‌یابیم "مسلمان"ایم. این نه اقراری تکراری و عادی، بلکه کشف است، کشفی تاریخی و پرپیامد. پس از این کشف است که اسلام موظف می‌شود به پرسش‌ها درباره جهانی پاسخ دهد که آن را نمی‌شناسد. اما پاسخ می‌دهد و با این پاسخ‌ها خود را از نو معرفی می‌کند. در این معرفی و در معرفی‌ای که دیگران از آن می‌کنند، به صورت یک بسته معین از متن‌ها و مسلک‌ها درمی‌آید، نقشی به آن در تاریخ واگذار می‌شود، گرد آن هاله تازه‌ای از مفهوم‌ها و گزاره‌ها شکل می‌گیرد و با بسته‌های مشابه مقایسه می‌شود.

رفتار بستهٔ دینی در آغاز عصر جدید بر سرنوشت علوم انسانی تأثیر مهمی دارد، دست کم بر پشتوانهٔ ادبی، شیوه راه‌یابی آن به سنت،

و دید تاریخی آن. دین در اروپا عصر جدید را به رسمیت می‌شناسد و درمی‌یابد که با مسائل تازه‌ای مواجه است که آنها را نمی‌شناسد. تحول اساسی از طریق پروتستانتیسم فرهنگی رخ می‌دهد که بر کاتولیسیسم هم تأثیر می‌گذارد و باعث تحول کل مسیحیت می‌شود. از طریق این تحول، سنت فرهنگی، گذشتهٔ خود را باز می‌کند و تبدیل به میراث همگانی می‌شود. علوم انسانی بر این میراث همگانی تکیه می‌کند و آنگاه که "انسان" را موضوع بررسی قرار می‌دهد، گذشته و تاریخ آن را در دسترس خود می‌بینند. در راه‌یابی به گذشته، دین سد راه نمی‌شود و ادعای مالکیت نمی‌کند. "ستیز دانشکده‌ها" به پیروزی فلسفه بر الاهیات راه می‌برد، از جمله، آن گونه که کانت می‌گوید، به خاطر توانایی فلسفه در نقد متن و بررسی سنجیدهٔ تاریخی. فلسفه در این ستیز بر حقوق هم غلبه می‌کند، آن هم به خاطر ایده‌های آزادی و اخلاق، و سرانجام این که به گفته کانت فلسفه، راهنمای "دانشکده پزشکی" هم می‌شود به خاطر ادراکش از حقیقت و روش حقیقت‌یابی.[8] در "ستیز دانشکده‌ها" این خرد روشنگری است که پیروز می‌شود. این پیروزی در اروپا هم نظری است و هم تا حد تعیین‌کننده‌ای عملی. خرد روشنگری فرا گیر نمی‌شود، اما این خرد است که هنجار دانشی بودن دانشگاه را تعیین می‌کند. "ستیز دانشکده‌ها"ی کانت، تئوری دانشکده فلسفه[9] و بر این قرار حاوی اندیشهٔ بنیانی علوم انسانی است. هدف صریح آن دفاع از منزلت خرد روشنگری است.

در غرب، "ستیز دانشکده‌ها" همواره جاری است. خرد روشنگر، زمانی می‌بایست در برابر کلیسا و برای تغییر شأن قیمومیت در برابر شأن ولایت بایستد، و اینک بایستی در برابر تکنیک و سرمایه ایستادگی کند. چنین نیست که ستیزی درگرفته و زمانی پایان یافته باشد.

۸. بنگرید به Der Streit der Fakultäten اثر ایمانوئل کانت (۱۷۸۹). شرحی بر این «ستیز» در:
Reinhard Brandt: Universität zwischen Selbst- und Fremdbestimmung: Kants «Streit der Fakultäten», mit einem Anhang zu Heideggers «Rektoratsrede», .Berlin 2003

9. Jürgen Mittelstraß, «Der Streit der Fakultäten und die Philosophie», in: Volker Gerhardt (Hg.), Kant im Streit der Fakultäten, Berlin 2005, S. 40



در ایـران مـا چیـزی نداریـم کـه بتوانیـم آن را همتـراز بـا "سـتیز دانشـکده‌ها" بـه روایـت کانـت بدانیـم. امـا از ابتـدای عصـر جدیـد ایرانـی کـه در آسـتانه انقـلاب مشـروطیت آغـاز می‌شـود، می‌تـوان خـط سـرخ سـتیزی را دیـد کـه تـا امـروز ادامـه می‌یابـد: سـتیز مـدارس. ابتـدا سـتیز، مخالفـت بـا مـدارس جدیـد اسـت کـه از زمـان تأسـیس دارالفنـون آغـاز می‌شـود.[۱۰] انگیـزه آغازیـن سـتیز بـا مـدارس جدیـد از نـوع "بوکـو حرامـی"[۱۱] اسـت. ایـن انگیـزه بـا اینکـه تـا امـروز پایـدار اسـت امـا دگردیسـی و تعدیـل می‌یابـد و چنـدی نمی‌گـذرد کـه می‌بینیـم فرزنـدان اشـرف علمـا هـم شـروع بـه تحصیـل در مـدارس جدیـد می‌کننـد. بیشـترین پایـداری را سیاسـت اصیـل "بوکـو حرامـی" در مـورد تحصیـل دختـران نشـان می‌دهـد.[۱۲]

اسـلام می‌توانـد دگردیسـی ملی‌گرایانـه بیابـد، چـون دیـنِ تفکیـک جهـان بـه "مـا" و "دیگـران" اسـت و از سـوی دیگـر در آن اراده بـه قـدرت قـوی اسـت. اسـلام از ابتـدا دینـی بـوده اسـت توصیه‌گـر بـه مجهـز شـدن. مجهـز شـدن در عصـر جدیـد، معنایـی تکنیکـی دارد. از ابتـدا هم داشـته است بـه شـکل تجهیـز جنگـی: وَأَعِـدُّوا لَهُـمْ مَـا اسْـتَطَعْتُمْ مِـنْ قُـوَّةٍ. پـس از جنـگ ایـران و روس، گام بـه گام امـا شـتابان، ایـن آگاهـی حاصـل می‌شـود کـه "قـوه" دیگـر بـه سـادگی گذشـته حاصـل شـدنی نیسـت. "قـوه" اگـر تـوپ

---

۱۰. ایـن کتـاب تاریخچـه‌ای از تأسـیس مـدارس جدیـد در ایـران عهـد قاجـار و روایـت کمرنگـی از مخالفت‌هـای حوزویـان بـا آنهـا را بـه دسـت می‌دهـد:

Monica M. Ringer, Education, Religion, and the Discourse of Cultural Reform in Qajar Iran, California 2001

کتاب به فارسی ترجمه شده است:

مونیـکا ام. رینگـر، آمـوزش دیـن، و گفتمـان اصـلاح فرهنگـی در دوران قاجـار، ترجمـه مهـدی حقیقت‌خـواه، تهـران: نشـر ققنـوس ۱۳۸۱.

۱۱. معنـای مشـخص بوکـو حَـرام (Boko Haram) بـه زبـان هوسـایی، کـه زبانـی رایـج در بخش‌هایـی از شـرق و مرکـز آفریقـا اسـت، ایـن اسـت کـه تحصیـل در مـدارس مـدرن بـه شـیوه غربیـان حـرام اسـت. «بوکـو حَـرام» عنـوان گروهـی تروریسـتی در نیجریـه اسـت کـه بـه ویـژه حملـه بـه مـدارس دخترانـه و بـه اسـارت گرفتـن دانش‌آمـوزان شـهرت یافـت. عنـوان رسـمی ایـن گـروه از سـال ۲۰۱۰ «جماعـۀ أهـل السـنۀ للدعـوۀ والجهـاد» اسـت.

۱۲. ایـن کتـاب بـر زمینـه تاریـخ زن در عصـر جدیـد ایرانـی، نشـان می‌دهـد کـه راه تحصیـل زنـان بـا چـه دشـواری‌هایی گشـوده شـد.

Parvin Paidar, Women and the political process in twentieth-century Iran, Cambridge 1995

باشـد نیـاز بـه ریخته‌گـری دارد، نیـاز بـه علـم فلـزات دارد و توپچـی بایـد حسـاب و کتـاب سـرش شـود. سیاستِ تجهیـز، اقتبـاس تکنیـک از کفـار را روا مـی‌دارد. حـرام، حـلال می‌شـود و بـر ایـن قـرار "بوکـو حرامیسـم" آغازیـن تعدیـل می‌یابـد.

بومی‌سـازی و بومی‌پـروری از ابتـدا مـورد تشـویق علمـا قـرار می‌گیـرد[۱۳] و بـه ایـن اعتبـار نیـز آنـان "ملـی" محسـوب می‌شـوند. آنچـه آنـان بـرای اقتبـاس بـه قصـد تجهیـز روا می‌دانسـتند، علـوم طبیعـی در معنایـی تکنیکـی بـود. در برخـورد بـا اندیشـه‌های جدیـد سیاسـی و اجتماعـی بـه دو شـکل واکنـش نشـان می‌دادنـد: یـا در صـدد مقابلـه بـا آنهـا برمی‌آمدنـد و بـی هیـچ تلاشـی بـرای فهـم آنهـا نفی‌شـان می‌کردنـد؛ یـا آنکـه مدعـی می‌شـدند آنچـه را کـه در آن اندیشـه‌ها خـوب و به‌حـق اسـت، در اسـلام نیـز بیـان شـده، و حتـا بهتـر، امـا مسـلمانان آن ایده‌هـا را نپرورانده‌انـد و اکنـون بایسـتی بـا بازگشـت بـه خویـش درپـی کشـف و تبییـن و تشـریح آنهـا برآینـد، کـه اگـر چنیـن کننـد از فرودسـتی بـه درمی‌آینـد و دوبـاره در جهـان فرادسـت می‌شـوند. ایـن نگـرش دوم، بـه تدریـج دسـت بـالا را می‌گیـرد و "بوکـو حرامیسـم" در برخـورد بـا علـوم "غربـی" را تعدیـل می‌کنـد.

بـه نظـر می‌رسـد کـه معاصـر شـدن بـا جهـان معاصـر در اسـلام بـه صـورت منفـی و واکنشـی باشـد. هـم آن گونـه کـه کاتولیسیسـم در مقابلـه بـا پروتستانتیسـم گام بـه گام اصـلاح شـد، چشـم زعمـای اسـلام هـم در جریـان مقابلـه و رقابـت بـه روی جهـان معاصـر گشـوده می‌شـود. اگـر قدرت‌طلبـی سیاسـی نبـود، شـاید ایـن گشـودگی بـه حـد قابـل ذکـری از اصلاح‌گـری فکـری راه می‌بـرد، امـا اراده بـه قـدرت سیاسـی مانـع از آن شـده کـه اقتبـاس از جهـان معاصـر چنـدان از وجـه تجهیزاتـی فراتـر رود و از آن فکـر حاصـل شـود. علمـا، بـه دنیـا رو آورده‌انـد، بـه دنیـای معاصـر. آنـان نیـز "سکولاریزاسـیون" خـود را دارنـد کـه در ادامـه قدرت‌طلبـی دنیایـی سنتی‌شـان اسـت. ایـن گیتیانگـی‌ای اسـت بـه قـول هـگل "بـد".[۱۴] علمـا ادراکـی فنی–قدرت‌مـدار از جهـان دارنـد.

۱۳. در ایـن رابطـه جالـب اسـت انتقـاد روح الله خمینـی جـوان به پزشـکی جدیـد و در مقابـل دفاع او از پزشـکی قدیـم «یونانـی»، در: کشـف الاسـرار (چـاپ اول ۱۳۲۳)، تهـران، بی‌نـا، ص. ۲۷۹ تا ۲۸۲.

14. Hegel, Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie II, Werke Bd. 19, Frank-



مفاهیم الاهیاتی‌شان استراتژیک است؛ خدایشان سلطان اعظم است و مقدسان‌شان در هیئت سرداران جنگی یا رهبران متعصب حزبی ظاهر می‌شوند. الهیات حوزوی، آموزهٔ بندگی یک سلطان و همراهی با لشکریان او برای غلبه بر جهان است.

در پیش از انقلاب روآوری بخشی از حوزویان به فلسفه و توجه‌شان به علوم انسانی جدید، توجهی که بسیار ضعیف و محدود به برخی کتاب‌های سیاسی و تاریخی عامه‌پسند بود، با انگیزه مقابله و رقابت با مارکسیسم صورت گرفت. فلسفه‌دانان اقلیت انگشت‌شماری در حوزه بودند که در گوشه انزوا قرار داشتند. فلسفه، نه ارج معنوی داشت و نه نان و آب به دنبال می‌آورد. کتاب آموزشیِ کسب و کار آخوندی، "مکاسب" است، نه "اشارات و تنبیهات". از زمان ملاصدرا تا امروز، یعنی در دوره‌ای نزدیک به سه قرن و نیم، مهمترین اثر "فلسفی"ای که ملایان تولید کرده‌اند "اصول فلسفه و روش رئالیسم" طباطبایی–مطهری است. هنوز هم، پس از کسب قدرت دولتی و اختصاص بودجه‌های کلان به مؤسسه‌های حوزوی، نتوانسته‌اند کتابی عرضه کنند که خودشان آن را در جایی فراتر از "روش رئالیسم" بنشانند. جالب است که این کتاب در حوزه، اثری زاینده و پیوندپذیر نشده است و بر خلاف آنچه در تاریخ فکر رسم است، اثری توسط حوزیان خلق نشده که به آن متصل باشد و همزمان از آن درگذرد. عنوان کتاب جالب است: "روش رئالیسم". "رئالیسم" به عنوان "روش"آن هم در حوزه؟ و چرا "رئالیسم"؟ چرا یک عنوان فرنگی؟ به احتمال بسیار نه طباطبایی و نه مطهری، هیچ کدامشان نمی‌توانستند واژه "رئالیسم" را به انگلیسی یا فرانسوی بنویسند. مطمئناً آگاهی ناچیزی در این‌باره داشتند که این مفهوم چه تاریخی پشت سر دارد. اما چرا مکتب خود را "رئالیسم" نامیدند؟ چرا واژه "روش" را به کار بستند؟ چنین برمی‌آید که نمی‌دانستند درست این واژه شیطانی بود که فلسفه مدرسی مسیحی را برافکند و شاخص اندیشه نو شد. گویا نمی‌دانستند که "فلسفه مادی" جدید اتفاقا با "روش" زاده شد و با روش بود که فلسفه الاهی را سرنگون کرد. آنان نمی‌گویند که

---

furt/M 1971, S. 536.

بنابـر قاعـده "اکل میتـه" و از سـر اضطـرار از واژه‌هـای "روش" و "رئالیسـم" اسـتفاده می‌کننـد. آنـان از ایـن واژه‌هـا اسـتفاده می‌کننـد، چـون شـیک هسـتند و می‌تواننـد برچسـب‌های مناسـبی باشـند بـرای نمایـش یـک متـاع در بـازار جدیـد کالاهـای فکـری. ایـن نکتـه را در خاطـر ثبـت کنیـم چـون بـرای درک سـیر بعـدی حوزویـان در پهنـه فلسـفه و دیگـر علـوم انسـانی مهـم اسـت: آنـان نـه وارد پهنـه نبـرد اندیشـه‌ها، بلکـه وارد یـک بـازار می‌شـوند و بـه فکـر رونـق کسـب خـود هسـتند. آنچـه آنـان را بـه تحـرک وامـی‌دارد، نـه پرسـش، بلکـه پاسـخ‌های حاضـر و آمـاده و تـلاش بـرای تحکیـم موقعیـت خـود بـا توسـل بـه آنـان اسـت. در کتاب‌هایشـان هیـچ پرسشـی نمی‌بینیـم کـه صمیمانـه و صادقانـه طـرح شـده باشـد، پرشـور، درافکننـده، خردکننـده، و گشـاینده.

در مقدمـه جلـد اول "اصـول فلسـفه و روش رئالیسـم" تصریـح می‌شـود کـه کتـاب بـه قصـد مقابلـه بـا مارکسیسـم فراهـم گشـته، و ایـن اعترافـی جالـب و پرمعناسـت. از معنـای آن ایـن برداشـت رواسـت: ایـن مارکسیسـم بـود کـه فلسـفه را در حـوزه از خـواب گـران خـود بیـدار کـرد. امـا فلسـفه آنـگاه کـه در حـوزه بیـدار شـد، خـواب خـود را بـه مسـئله تبدیـل نکـرد، دربـاره آن نیندیشـید، و بـه جـای آن پنداشـت کـه اینـک وظیفـه دارد دیگـران را از خـواب بیـدار کنـد. ایـن ادعـا، آنـگاه کـه کتـاب "اصـول فلسـفه و روش رئالیسـم" طباطبائی-مطهـری منتشـر شـد (در اوائـل دهـه ۱۳۳۰، پـس از سـرکوب شـدید مارکسیسـت‌ها در ایـران بـه دنبـال کودتـای ۲۸ مـرداد)، توجـه خاصـی را برنینگیخـت. در نوشـته‌های حوزویـان اشـارات اندکـی بـه آن می‌بینیـم، مارکسیسـت‌ها هـم بـه آن توجهـی نشـان ندادنـد بـا اینکـه کتـاب در اصـل در نقـد ماتریالیسـم دیالکیتـک نوشـته شـده بـود. کتـاب فرامـوش می‌شـد اگـر "انقـلاب اسـلامی" در نمی‌گرفـت. پـس از انقـلاب بـه ایـن کتـاب بـه عنـوان یـک سـلاح ایدئولوژیـک مهـم علیـه مارکسیسـت‌ها نگریسـتند. کتـاب مکتب‌سـاز شـد، نـه بـه اعتبـار محتـوای آن و داعیـه "رئالیسـم" در بحـث معرفـت، بلکـه بـه ایـن عنـوان کـه اسـلام فلسـفه برتـری را عرضـه می‌کنـد و مارکسیسـم را کـه مدعـی اسـت فلسـفه دوران اسـت، در هـم می‌کوبـد.

انقلاب اسلامی به حوزه حس اعتماد برخورداری از برتری و توان درهم‌کوبی داد. کسب قدرت سیاسی حجت تازه‌ای شد بر این تصور که: الاسلام یعلو ولا یعلی علیه (اسلام بر هرچیزی برتری دارد و هیچ چیزی بر اسلام برتری ندارد.) در فقه، تصور "برتری" اسلام یک "قاعده" است، قاعده‌ای که اجرا می‌شود. این قاعده پس از انقلاب اسلامی فرصت کم‌نظیری برای اجرا می‌یابد. ایران امروز محصول این اجراگری است. در دانشگاه محصول اجرای قاعده، "انقلاب فرهنگی" بود. الاهیات سیاسی برتری خود را با اخراج دانشجویان و استادان دگراندیش، تبعیض جنسی، اجباری کردن درس "معارف اسلامی" و تغییر برخی مواد درسی به نمایش گذاشت. اما انقلاب فرهنگی به جایی نرسید که مقامات بتوانند بگویند به نتیجه رسیده است و اینک دانشگاه اسلامی شده است. "اسلامی" کردن جهاد کفایی نیست یعنی هیچ‌گاه به کفایت نمی‌رسد. اسلامی کردن، جهاد ابتدایی بی‌انتهاست. اسلامی را هم باید اسلامی کرد و "اسلامی کردن اسلام"[۱۵]، آنگاه که آغاز شود، دیگر پایانی ندارد؛ چرخ فلکی است که با هر دور کسانی را به بیرون پرت می‌کند.

انقلاب اسلامی فرهنگی پس از برآمد جنبش سبز حمله خود را بر روی علوم انسانی تشدید کرد. در محاکمه‌های نمایشی بزرگ تابستان ۱۳۸۸ ماکس وبر و یورگن هابرماس از متهمان اصلی بودند.[۱۶] در رسانه‌های دولتی همراهی دانشجویان با جنبش سبز به تأثیری برگردانده می‌شد که از "علوم انسانی غربی" و استادان سکولار گرفته بودند. پس از ۱۳۸۸ انقلاب فرهنگی وارد مرحله دوم خود شد و دست‌اندرکاران ضمن تلاش همیشگی برای تفکیک و تبعیض جنسیتی، اسلامی کردن علوم انسانی را با حدت و شدتی پیش بردند که آشکارا بیشتر از گذشته بود. دوباره از فتح دانشگاه سخن گفتند. برای اسلامی کردن علوم انسانی کنگره پشت کنگره تشکیل دادند.

---

۱۵. اصطلاح عزیز الاظمه در این کتاب:

Aziz Al-Azmeh: Islams and Modernities, London, 1996

۱۶. بنگرید به محمدرضا نیکفر: «هابرماس و شطرنج‌بازی با گوریل»، سایت فارسی بی بی سی، ۲۲ مرداد ۱۳۸۸.

http://www.bbc.co.uk/persian/iran/090812/08/2009_mrn_jurgen_habermas.shtml

حوزویان در تلویزیون به ادای خطابه درباره علوم انسانی و ضرورت اسلامی کردن آنها پرداختند. پس از روی کار آمدن حسن روحانی، چیزی از شدت تلاش برای فتح دانشگاه کاسته نشد. اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها و به ویژه علوم انسانی اکنون جزئی از برنامه‌ای است که ولی فقیه به آن "مهندسی فرهنگی" می‌گوید.[۱۷] جالب، این عنوان "مهندسی" است. می‌خواهند "علوم انسانی" را "مهندسی" کنند. این نیز مظهر گره‌خوردگی ایمان و تکنیک است، ترکیبی که پویش آن را تکنیک تعیین می‌کند.[۱۸]

در توجیه ضرورت اسلامی‌سازی علوم انسانی دلایلی می‌آورند که عمده‌ترین‌شان به اعتبار میزان تکرار در نوشته‌ها از این قرارند: در یک دسته دلیل به نظر می‌رسد منظور از اسلامی‌سازی بومی‌سازی باشد. دیدگاه حاکم بر این گرایش، نسبیت‌باوری فرهنگی است که با اسلام‌خواهیِ مطلق‌بین اختلافی اساسی دارد. اسلام‌خواهان آیین‌شان را آیینی در کنار آیین‌های دیگر نمی‌دانند، آن را برتر می‌دانند و یقین دارند که حقیقت مطلق به آیین آنان تعلق دارد. آنان به آیین‌شان به چشم پدیده‌ای بومی نمی‌گیرند و برآن‌اند که آن را جهانگیر کنند. از همین رو به بومی‌گرایی انتقاد می‌کنند.[۱۹] اما بومی‌گرایی چون با ملی‌گرایی قرابت دارد و توجیه‌های ملی‌گرایانه عامه‌پسند هستند، کنار زده نمی‌شود و حضوری ثابت در بحث‌ها بر سر دانشگاه

---

۱۷. بنگرید به عنوان مثال به خطاب او به «شورای انقلاب فرهنگی» در تاریخ مهر ۱۳۹۳ (منبع آنلاین). http://bit.ly/1JAs1VX/t

کتاب زیر قول‌های فراوانی را از ولی فقیه در مورد «مهندسی فرهنگی» نقل کرده است:

ناصر بروجردی، مهندسی فرهنگی در کلام امام خامنه‌ای، تهران ۱۳۹۲.

۱۸. جالب اینجاست که برخی از مغز متفکرهای انقلاب فرهنگی اسلامی و پیش‌برندگان اسلامی‌سازی از مکتب فردید می‌آیند و مشهور است که هایدگری هستند. هایدگر در خدمت «مهندسی فرهنگی» قرار گرفته است! این از معجزات اسلامی‌سازی است.

۱۹. به عنوان نمونه نگاه کنید به این مقاله:
محمد دهداری، «علوم انسانی بومی یا علوم انسانی اسلامی! آسیب شناسی نحوه طرح مبحث تحول در علوم انسانی»، در: صدرا (فصلنامه مرکز پژوهشهای علوم انسانی اسلامی)، شماره ۳، ۱۳۹۱، در دسترس به صورت آنلاین در این لینک.
http://sccsr.ac.ir/journal/%D%8A%8D%8A%7DB8%C%DA%AF%D%8A%7D9%86%DB8%C/340



دارد. دلیل دیگر انسان‌شناسانه است: می‌گویند: موضوع علوم انسانی، انسان است، چون اسلام درک متفاوتی با غربیان از انسان دارد، پس بایستی دارای علوم انسانی خودش باشد و علوم انسانی حقیقی همانی است که اسلام به طور بالقوه از آن برخوردار است و حال باید آن قوه به فعل درآید. دلیلی دیگر را معرفت‌شناسانه می‌نامند؛ مدعی‌اند چارچوب معرفتی اسلام موجه می‌کند که علم خودش را داشته باشد. دلیل دیگر که همبسته با دو دلیل اخیر است ارزش‌شناسانه است: برپایه آن می‌گویند که علم مسلمانان باید با ارزش‌های اسلامی بخواند.[20] در استدلال‌های اصلی تأکید بر هنجار و بایستی است و از هنجاری که اسلام در باره رفتار انسان و لزوم بندگی او در برابر خدا وضع می‌کند، عزیمت می‌شود برای آنچه وظیفه علم محسوب می‌شود: بررسی و تحلیل آنچه هست. در اینجا با مغالطه هستی-بایستی در شکل بایستی-هستی مواجه هستیم. در مغالطه هستی-بایستی که دیوید هیوم آن را تقریر کرده و از در افتادن به دام آن هشدار داده است، از اینکه چه هست، به اینکه چه باید باشد می‌رسیم. در مغالطه معکوس از اینکه چه باید باشد، می‌رسیم به اینکه آنچه هست، چه هست. می‌توانیم چنین کنیم به شرط اینکه یک گزاره میانجی یقینی داشته باشیم، و آن گزاره در بحث علوم انسانی اسلامی تنها می‌تواند روایتی از این حکم باشد: واقعیت را در پرتو فرمان اسلام ببینید و اگر واقعیت با هنجار اسلامی نخواند، بر آن مهر باطل بزنید و چنین تغییرش دهید که اسلامی شود.

می‌توانیم به مغالطه بایستی-هستی اسلام‌خواهان در قیاس با عنوان مغالطه طبیعت‌باورانه (naturalistic fallacy) مغالطه اسلام‌خواهانه نام دهیم.[21] مغالطه اسلام‌خواهانه، که در نهایت به

---

۲۰. این مطلب حاوی فشرده استدلال‌های اسلام‌خواهان در بحث علوم انسانی اسلامی است:
مصباح یزدی: جستاری در ماهیت اسلامی سازی علوم. دسترس به صورت آنلاین از طریق این لینک.
همچنین نگاه کنید به این مقاله:
سید طه قریشی‌نسب: روند اسلامی سازی علوم‌انسانی از منظر علامه مصباح‌یزدی. لینک
1MfT4oK/http://bit.ly

۲۱. بحث طرفداران اسلامی‌سازی علوم انسانی، که این سفسطه جانمایه

قاعـده "برتـری" (الاسـلام یعلـو ولا یعلـی علیـه: اسـلام بـر هرچیـزی برتـری دارد و هیـچ چیـزی بـر اسـلام برتـری نـدارد) برمی‌گـردد، تبییـن یـک اراده بـه قـدرت اسـت. از طریـق آن مفهـوم تبیینـی اسـلام بـه عنـوان اسـم آیینـی کـه زمانـی در عربسـتان شـکل گرفتـه، تبدیـل بـه مفهومـی سـازنده و برانگیزاننـده می‌شـود. مضمـون عملـی مغالطـه ایـن اسـت: مـا حـق داریـم، پـس اعمـال زور می‌کنیـم. و چنیـن اسـت کـه می‌کوشـند بـه زور علـوم انسـانی اسـلامی را سـرهم‌بندی کننـد، بـه اصطـلاح ولـی فقیـه "مهندسـی" کننـد. نتیجـه ایـن مهندسـی تـا کنـون هیـچ بـوده اسـت.[۲۲]

در آغـاز حکومـت جمهـوری اسـلامی، جنبـه اعتقـادی و تعصبـی اسلامی‌سـازی برجسـته می‌نمـود. اینـک امـا ایـن جریـان بـه صـورت "بیزینـس" درآمـده اسـت.[۲۳] توضیح‌دهنـده آن بیـش از آن کـه مسـائل

استدلال‌هایشـان را می‌سـازد، بـا بحـث مشـهور بـه «ارزش» یـا «جانبـداری» تفـاوت دارد. فیلسـوفی چـون یورگـن هابرمـاس شـناخت را بـدون علاقـه نمی‌بینـد (Vgl. Jürgen Habermas, Erkenntnis und Interesse, Frankfurt am Main 1968)؛ خـود او هـم در نقـد شـناخت، از دلبسـتگی‌ای عزیمـت می‌کنـد کـه پنهانـش نمی‌سـازد: آزادی. امـا او در کل نقـدش بـر یافت‌بـاوری (پوزیتویسـیم) و علم‌بـاوری (سـاینتیسـم) اجتنـاب می‌کنـد از ایـن کـه از منظـر بایسـتی، هسـتی را تحلیـل کنـد و محکـوم بـه تغییـر طبـق هنجارهـای مطلـوب خـود دانـد.

۲۲. صـادق زیبـاکلام، اسـتاد علـوم سیاسـی در دانشـگاه تهـران در یـک مناظـره بـر سـر علـوم انسـانی اسـلامی می‌گویـد: «بـا وجـود همـه تلاش‌هایـی کـه در زمینـه علـوم انسـانی اسـلامی صـورت گرفتـه امـروز حتـی یـک خـط بـا عنـوان علـوم انسـانی اسـلامی نداریـم و ایـن خـودش بالاتریـن دلیـل امتنـاع وجـود علـوم انسـانی اسـت.» (منبـع http://snn.ir/print/274355) و حسـن رحیـم پـور ازغـدی، عضـو شـورای انقـلاب فرهنگـی و از مدافعـان اصلـی علـوم انسـانی اسـلامی دسـتاوردهای فکـری حوزویـان را چنیـن توصیـف می‌کنـد: «مرتـب در حـال سـاختمان سـاختن ایـم، سـاختمان هـای مذهبـی میسـازیم و کاش نمیسـاختیم ایـن همـه سـاختمان را، یـک آقـای مطهـری، یـک مرحـوم جعفـری، یـک آقـای طباطبایـی، هفـت هشـت نفـر اینجـوری، ده برابـر کل ایـن تشـکیلات هـا کار کـرده انـد، مـا همیـن چیـزی هـم کـه داریـم از فرهنـگ دینـی از همیـن هـا داریـم، مـن کـه هرچـه یـاد گرفتـم از همیـن آقایانـی بـوده کـه قبـل انقـلاب نشسـته انـد و بـا دسـت خالـی کار کـرده انـد. از ایـن بعدانقلابـی هـا بـا اینهمـه گسـترش رسـانه هـا مـن تقریبـاً چیـزی یـاد نگرفتـه ام.» (منبـع http://bit.ly/1KNV47j)

۲۳.در مقالـه‌ای منتشـر شـده در «الـف» (http://alef.ir/vdcfxjd00w6djva.igiw.html?244602)، سـایت احمـد توکلـی، نماینـده مجلـس، چنیـن می‌خوانیـم: «روحانیونـی هسـتند کـه بـا اسـتفاده از قانـون تبدیـل تحصیـل حـوزوی بـه دانشـگاهی بـه یکبـاره از دروه دکتـری وارد دانشـگاهها شـده و در دانشـگاهها هـم چیـزی بـه جـز علـوم دینـی نمـی خوانند.ایشـان در ایـن زمینـه [اسلامی‌سـازی] پیـش قـدم هسـتند. بیشـتر ایـن عزیـزان (نـه همـه) در دوره دکتـری دوبـاره همـان چیـزی را خوانـده انـد کـه در حـوزه خوانـده بودنـد و چیـزی از نظـر علـم جدیـد بـر خـود اضافـه نکـرده انـد و بنابرایـن با داشـتن

اعتقادی و معرفتی باشد، اقتصاد سیاسی است. دین در جامعه کنونی ایران، به قول پیر بوردیو، ارزش نمادینی دارد که کیفیت آن را نرخ بالای تبدیل‌پذیری آن به ارزش‌های دیگر، که از جنس پول و قدرت هستند، تعیین می‌کند. ارز دینی را که داشتید، دست کم به شکل سکه‌ای که صورتی خاص بر آن نقش شده باشد، می‌توانید آن را به ارزهای دیگر تبدیل کنید: به پست و مقام، و مال و منال. در نظام ولایی "علوم انسانی اسلامی" برچسب کالایی است که در بازار رسمی قدرت فروش دارد. اما از معجزات نظام حاکم بر ایران این است که این کالا عملا وجود ندارد. یک سفته است که یک دستگاه عریض و طویل درست شده است برای ارزش بخشیدن به آن. پس عملا یک دستگاه است، یک جهاز است، با مفهوم آن مجهز می‌شوند و نظام خود را با آن تجهیز می‌کند، همان گونه که مثلا با توپ و تفنگ تجهیز می‌کند. کهریزک و اوین دارند، "علوم انسانی اسلامی" هم دارند.

خلاصه کنیم: "علوم انسانی اسلامی" سازه‌ای ایدئولوژیک–امنیتی–اقتصادی است. ایدئولوژیک است، چون علوم انسانی را می‌خواهد بر مبنای یک ایدئولوژی تأسیس کند، امنیتی است چون در خدمت تصرف و کنترل دانشگاه و مغزشویی برای حفظ امنیت دستگاه است، و اقتصادی است چون مشغله‌ای است که پست و مقام و مال و منال دارد.

عنوان دکتری به هیچ وجه با اصول علمی تجربی و ریاضی گونه علم جدید به عنوان Science آگاه نیستند.ایشان مصداق کامل عبارت «خود گویند و خود خندند» انتقاداتی را در تلویزیون و برنامه های یک طرفه با رانت صدا و سیما به علم جدید وارد کرده که نشان می دهد از علم جدید اطلاعی ندارند و سپس بر پایه پیش فرض های غلط خود از علم جدید، آن را مورد نوازش گرزهای آهنین خود کرده و سپس نتیجه گیری می کنند...اسلامی کردن علم از انجا که بخش نامه ای شده و در پی ایجاد ساختار برای خود می باشد ، حالتی بالا به پایین به خود گرفته است . این شرایط موجب شده که این کار برای عده ای نان داشته باشد اگر برای دیگران آبی نداشته باشد. سازمانهایی در حال ایجاد هستند بدون اینکه بدانند چه می خواهنند بکنند. دخالتهایی در برخی دانشکده ها و رشته های دانشگاهی شده و می‌شود که طی آن عده ای بدون صلاحیت و با این نام برای خود موقعیت‌های بی‌ربطی را تدارک دیده‌اند. این رفتارها به شدت موجب مخدوش شدن احساس نیاز خودجوش علمی در این مورد شده و می‌رود این روند و اصل درست را دچار فرسودگی ، رخوت و فرمالیسم کند. چیزی مانند بقیه خواسته های نظام که بعد از مدتی به شعار تبدیل می شود..»

سازوکار شکل‌گیری چنین پدیده‌ای موضوع فوق العاده جالبی برای علوم انسانی است. علوم با بررسی چنین پدیده‌های خارق العاده‌ای شکوفا می‌شوند. این پدیده در متن همتافته‌ای شکل گرفته که واقعیت امروز ایران است. سرنوشت علوم انسانی نیز تابع این همتافته است، اما از علوم انسانی به عنوان علوم هرمنوتیکی انتظار می‌رود که موقعیت خود را به مسئله تبدیل کنند. در این تبدیل به کردن است که علوم انسانی زاده می‌شوند.

در وضعیت کنونی در میان عامل‌های اصلی در تعیین سرنوشت علوم انسانی و بسیاری موضوع‌های سیاسی و اجتماعی و فرهنگی و اقتصادی دیگرهمتافته‌ای که با عنوان‌هایی چون دین و دولت، ولایت فقیه و یا سکولاریزاسیون به آن اشاره می‌شود، نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. همه عرصه‌های اصلی فکری و اجتماعی در ایران متأثر از "انقلاب اسلامی" و برپایی "نظام ولایی" است. بگذارید بر مسئله کانونی موجود مسئله ولایت نام بگذاریم؛ به آن از زاویه‌ای دیگر هم می‌توانیم بنگریم و به اعتبار بحثی جاری، آن را مسئله "سکولاریسم" هم بنامیم. نظام ولایی چیست و چه مختصاتی دارد؟ آیا لازم نیست مفهوم "ولایت" را به سازۀ ولایت فقیه محدود نکنیم و با آن نظمی را توضیح دهیم که در خانواده و مدرسه و محله و محل کار و گروه سیاسی هم حضور دارد؟ اگر چنین کنیم، به دلیل نمایان شدنش در پیکری درشت، بهتر می‌توانیم بحران‌زدگی آن را دریابیم. ولایت می‌تواند مسئله مرکزی همه شاخه‌های علوم انسانی در ایران باشد. اما "ولایت" چه بنیادهای فرهنگی و اجتماعی‌ای دارد، اقتصاد سیاسی آن چیست، نظام سیاسی ولایی چه مختصاتی دارد و ... بحث "سکولاریسم" پاسخ به چه ضرورتی است؟ در نمونه همین پرسش‌ها که تازگی ندارند، می‌بینیم که تحلیل وضعیت فعلی به ناچار به گذشته هم رو می‌کند و سویه‌ای تبارشناسانه می‌یابد. سلطنت هم نوعی اعمال ولایت می‌شود.استبداد موجود ریشه‌های کهنی دارد. برخی مسائل هم که با حکومت کنونی عمده شده‌اند، از جمله مسئله زنان و مسئله خشونت، با طرح خود افقی را گشوده‌اند که گستره تاریخ خطه ما را در برمی‌گیرد. یک مشخصه نظم سیاسی ولایت، بحرانی



است که از ابتدا به آن دچار بوده است. هر گونه بررسی وضعیت فعلی با نظر به نظم ولایی، خود به خود این پرسش را مطرح کند که عاقبت چه خواهد شد. از طرف دیگر می‌بینیم که تحلیل مسائل عمده مربوط به وضعیت کنونی به صورت مستقیم یا غیرمستقیم به مسائل و بحث‌های جهانی گره خورده‌اند. اکنون هیچ تعجبی ندارد که در تحلیل فکر حوزوی پای تئوری‌های "پست‌مدرن" هم به میان کشیده می‌شود. خلاصه اینکه می‌بینیم موضوع نظام موجود، یا از زاویه‌ای دیگر سکولاریزاسیون، هم ناظر است به اکنون ما، هم به گذشته ما و هم به آینده ما، از طرف دیگر موضوعی است که به شکل تشخّص‌بخشی به مجموعه‌ای از مسائل و بحث‌های جاری در جهان گره خورده است. البته در مورد هر موضوع دیگر در جهان می‌توان چنین چیزی گفت یعنی در آن گذشته و آینده را هم دید و به آن به چشم آینه‌ای نگاه کرد که در آن جهان منعکس می‌شود. اما ویژگی وضعیتی چون وضعیت ما در فشردگی و شدت مسائل آن است. انگار ما در یک حوزه مغناطیسی قرار داریم که جایگاه ما در آن موقعیتی ممتاز از نظر چگالی بردارهای جاذبه دارد. موقعیت زمانی ما در تاریخ ایران کانونی است. هیچ زمانی را نمی‌شناسیم که در آن گذشته و حال و آینده این گونه در هم پیچیند. از طرف دیگر ما به نوعی در کانون جهان قرار داریم، یعنی در موقعیتی هستیم که تفسیر مسائل باستانی هم پای مفهوم‌ها، دیدگاه‌ها و بحث‌های روز را به میان می‌آورند. ما هیچگاه این گونه به روی جهان باز نبوده‌ایم و جهان هیچگاه اینگونه برای ما همچون متن مفهوم‌ها و گزاره‌های ما عمل نمی‌کرده است.

و فقط این گونه نیست که ما به متن جهان رو کنیم، برای اینکه بتوانیم خود را تفسیر کنیم. اکنون جهان نیز باید به ما رو کند تا معنای خود را دریابد. این ادعای سترگ، و در ظاهر خودپسندانه را با نظر به تئوری جامعه‌شناسی توضیح می‌دهیم: ابرنظریه، نظریهٔ راهنما و الگوساز (پارادیمی) در جامعه‌شناسی، نظریه مدرنیزاسیون است، نظریه‌ای که گذار از جامعه سنتی به جامعه جدید را توضیح می‌دهد و مشخصه‌های جامعه مدرن را برمی‌نمایاند. طبق این نظریه،

که تبیین کلاسیکی از آن را در نزد ماکس وبر می‌بینیم، پیشرفت عقلانیت مدرن همپای پسرفت جهان‌بینی اسطوره‌ای پیش می‌رود. عقل جای جادو را می‌گیرد. این تز مدرنیزاسیون است. تز کلاسیک سکولاریزاسیون بیان خاصی از این تز است: دین زوال می‌یابد؛ رابطه این-جهان و آنچه "آن-جهان"اش می‌پندارند می‌گسلد و کسی که تبیین علمی جهان را تا حدی وجودی نپذیرد، داستان سلیقه‌ای خود را برای آن می‌بافد و داستان‌هایی که بافته می‌شوند دیگر تن به باید و شایدهای کلیسایی / مفتیانه نمی‌دهند. بیان سیاسی این تز چنین است: سلطنت زمینی دیگر نمی‌تواند مشروعیت خود را از یک سلطنت پنداشتهٔ آسمانی بگیرد. (از این "نمی‌تواند" اخباری یک "نباید"نهی‌کننده هم استخراج می‌شود). حد میان این دو تز این است: (مهم نیست که مابعدالطبعه/ماوراءالطبیعه‌ای وجود دارد یا نه، مهم این است که) هیچ چیزی در طبیعت (جهان) وجود ندارد که روا باشد به آن یک امتیاز ماوراءالطبیعی دهیم. در طبیعت در نهایت به یکسانی می‌رسیم؛ اختلاف‌ها به جایگاه‌ها و کارکردها برمی‌گردند، نه به ذات‌ها؛ همه در این جهان همذاتیم. با این تز در سطح سیاسی به عمق لیبرالیسم می‌رسیم و نیز به عمق مارکسیسم. تز مدرنیزاسیون، به گونه‌ای چشمگیر و مثال‌زدنی از توضیح دو پدیده وامانده است: پدیده اول فاشیسم است. در فاشیسم تفکر اسطوره‌ای فعال می‌شود و با عقلانیت مدرن درمی‌آمیزد. آنچه را که در فاشیسم اسطوره‌ای می‌نامیم، عناصری در فکر و عمل فاشیستی است که متکی به اشرافیت پنداشته ماوراءالطبیعی برخی پدیده‌های طبیعی است. در نمونه نازیسم نژاد آریا برخوردار از این شرف است. "ماورائیت" آن به طور قطبی در برابر "مادونیت" نژاد سامی قرار دارد. این دو نژاد، هر دو خارج از طبیعت قرار دارند که پدیده‌های آن همذات‌اند و با هم اختلاف ارزشی جوهری ندارند. تز مدرنیزاسیون می‌تواند حضور اسطوره را در جهان مدرن به صورت توصیف آنها به عنوان بقایای جهان کهن توضیح دهد، اما نمی‌تواند توضیح دهد که اسطوره چگونه می‌تواند در گردش امور نقش محوری یابد و همه مختصات عقلانیت مدرن را برگیرد، مختصاتی چون حسابگری، برنامه‌ریزی،

سازمانگری و کنترل حذف کننده عناصر اتفاقی. ضد عقل، عقلانی عمل می‌کند. در چارچوب تئوری مدرنیزاسیون می‌توانیم چنین گزاره‌ای پیش گذاریم، گزارشی که در اصل در فراسوی آن چارچوب قرار دارد. زیگموند باومن، در نقدش بر جامعه‌شناسی مبتنی بر تز مدرنیزاسیون[۲۴]، قضیه را بر عکس دیده است: در نمونه فاشیسم عقل را دیدیم که ضد عقلی عمل کرد. او قضیه را برعکس دیده است برای اینکه نشان دهد نازیسم و هولوکاست خارج از منطق مدرنیت قرار ندارند. او می‌خواهد نشان دهد که اینها پیامد مدرنیته هستند و اصول عقلانیت مدرن را نقض نمی‌کنند. به جزئیات نقد او بر تئوری مدرنیزاسیون، به عنوان تئوری بنیادی جامعه‌شناسی کاری نداریم. فقط می‌گوییم که او حق داشته است که با اشاره به نازیسم و هولوکاوست گفته: اینجا مسئله‌ای وجود دارد، مسئله‌ای که جامعه‌شناسی آن را حل نمی‌کند، اما خود جامعه‌شناسی را در عوض به مسئله تبدیل می‌سازد. پدیده اول فاشیسم بود، پدیده دوم اسلامیسم جدید است، اسلامیسمی که اعلام حضور برجستهٔ آغازینش انقلاب اسلامی ایران و تشکیل جمهوری اسلامی و آخرین مظهرش "داعش" است. ما نیز می‌توانیم همچون زیگموند باومن به انقلاب ۱۳۵۷ اشاره کنیم و بگوییم: اینجا یک مسئله است، مسئله‌ای که راه حل‌های کلاسیک را به سرگیجه می‌کشانند و خود آنها را به مسئله تبدیل می‌کنند. در اینجا آنچه "سنت"اش می‌نامند و در تئوری مدرنیزاسیون مختصاتی دارد در برابر عقلانیت مدرن- نداشتن حساب و کتاب، نداشتن برنامه و سازمان و دستخوش اتفاق بودن – عقلانیت مدرن را به خدمت می‌گیرد. تکنیک با ایمان پیوند می‌خورد، مهندسان در خدمت ملایان درمی‌آیند و ملایان همه چیز را می‌خواهند مهندسی کنند، از جمله فرهنگ را، از جمله علوم انسانی را. ما می‌توانیم به جهان بگوییم اینجا مسئله‌ای وجود دارد؛ وصله‌پینه‌هایی که در تئوری مدرنیزاسیون شده، آن را توضیح نداده است. نشان دادن اینکه در ایران مسئله‌ای وجود دارد، اینکه انقلاب اسلامی همانند فاشیسم مسئله‌ای تراز اول و مسئله‌ساز است، کمترین سهمی است که ما می‌توانیم به علوم انسانی جهانی ادا کنیم.

---

24. Zygmunt Bauman, Modernity and the Holocaust, Cambridge 1989

اگــر اصــل بــرای دانــش مســئله باشــد کــه هســت، می‌توانیــم بگوییــم علــوم انســانی در ایــران در موقعیــت ممتــازی قــرار دارنــد. ســرکوب و سانســور و تبعیــد بــه وضعیتــی تعلــق دارنــد کــه ایــن موقعیــت ممتــاز را موجــب شــده‌اند. تیــره‌روزی مــا بــه لحــاظ پرسشــگری علمــی عیــن بهــروزی ماســت. آیــا ممکــن اســت کــه بتوانیــم از ایــن موقعیــت بهــره بریــم و بــا تحلیــل زنــدان پاســخی شــکننده بــه مســئله زنــدان دهیــم؟ تضمینــی وجــود نــدارد. اگــر نتوانیــم، لازم نیســت از نظــر پیشــرفت علــم نگــران باشــیم: نســل آینــده ناتوانــی مــا را بــه یــک پرســش اساســی تبدیــل خواهــد کــرد و خواهــد پرســید کــه چــرا مــا در موقعیــت چگالــی پرســش‌ها بودیــم، امــا تکاپویــی شایســته نداشــتیم.



فرهــاد خســروخاور[1] / چگونگــیِ شــکل‌گیریِ علــوم اجتماعــی در غــرب و در ایــران، تفاوت‌هــا و مانع‌هــا و دســتاوردها

کاظـم کردوانـی: اگـر موافـق باشـید بحث‌مـان را بـا چگونگـی شـکل گیـری علـوم اجتماعـی در غـرب شـروع کنیـم.

فرهــاد خســروخاور:علوم اجتماعــی در غــرب مخصوصــاً جامعه‌شناســی در ارتبــاط بــا بحــران ناشــی از جامعــه‌ی صنعتــی به‌وجــود آمــد. یعنــی جامعــه‌ی صنعتــی باعــث شــد کــه در ده و شــهر و در داخــل شــهر هــم روابــط اجتماعــی، شــغل‌های ســنتی همــه‌ی این‌هــا زیــر ســؤال بــرود و آن نظــام ســنتی کــه بــه یــک طریقــی کار را مدیریــت می‌کــرد زیــر ســؤال رفــت و کارگرهــای جدیــد مجبــور بودنــد از صبــح ســحر تــا شــب کار کننــد، هفتــه‌ای هفــت روز. بــه هــر حــال این‌هــا باعــث بحــران عظیمــی شــد بــه خصــوص در کشــورهای انگلســتان و بعــداً در فرانســه و دیگــر کشــورها. جامعه‌شناســی تفکــری بــود راجــع بــه ایــن قضیــه. جامعــه صنعتــی باعــث شــد کــه بیاینــد و روی ذات جامعــه فکــر بکننــد. یعنــی چــه چیزهایــی باعــث می‌شــود کــه جامعــه متحــول بشــود و چــه کارهایــی می‌شــود کــرد تــا ایــن بحــران تــا

---

۱. فرهــاد خســروخاور، اســتاد جامعه‌شناســی و رئیــس مطالعــات در «مدرســه مطالعــات عالــی علــوم اجتماعــی»، پاریــس اســت. افــزون بــر مقــالات علمــیِ فــراوان بــه زبان‌هــای فرانســه و انگلیســی، بیــش از ده کتــاب بــه زبان‌هــای فرانســه و انگلیســی از فرهــاد خســروخاور منتشــر شــده اســت کــه از جملــه می‌تــوان ایــن کتاب‌هــا را نام‌بــرد:

L'Utopie sacrifiée: sociologie de la révolution iranienne//L'Islamisme et la mort: le martyre révolutionnaire en Iran//Anthropologie de la révolution iranienne: le rêve impossible//L'Islam des jeunes// Iran: comment sortir d'une révolution religieuse// L'Instance du sacré: essai de fondation des sciences sociales// Les Nouveaux Martyrs d'Allah// L'Islam dans les prisons// Quand Al Qaïda parle: témoignages derrière les barreaux// La Radicalisation

حـدودی مهـار بشـود. و بعـد آیـا می‌شـود راجـع بـه ایـن جامعـه تصویـری داد کـه خـود ایـن جامعـه مدیریـت خـود را بـه عهـده بگیـرد؟ ایـن خیلـی مهـم اسـت: نظـام پیـش از دوران صنعتـی شـدن بـر ایـن عقیـده بـود کـه مدیریـت جامعـه بـا خداسـت، یعنـی بـا قدوسـیتی از بـالا اداره مـی شـود و رهبـران هـم فقـط پیـروی می‌کننـد از ایـن خواسـته‌ی خـدا در رابطـه بـا مـردم. جامعـه صنعتـی بـرای اولیـن بـار مسـئله‌ای کـه مطـرح کـرد ایـن بـود کـه ایـن جامعـه شـاید بتوانـد خـودش خـود را مدیریـت کنـد. ایـن بحـران آن‌قـدر عظیـم بـود کـه دیگـر نمی‌شـد نسـبت داد بـه کسـی(کـه خـدا می‌آیـد و ایـن را درسـت می‌کنـد) بنابرایـن یـک بعـد سکولاریزاسـیون در آن نهفتـه بـود. جامعـه صنعتـی در حقیقـت باعـث شـد کـه مسـائل اجتماعـی بـه صـورت اجتماعـی مطـرح بشـود. قبـلاً مسـائل اجتماعـی بـه صـورت فرااجتماعـی مطـرح بـود. یعنـی بـه آن جنبـه‌ی قدسـی می‌دادنـد، می‌گفتنـد ایـن خواسـت خداسـت، خواسـت مثـلا گروه‌هـای مختلفـی اسـت کـه از خـارج هسـتند. بـه هـر حـال جامعـه خودمختـاری نداشـت در ایـن زمینـه.

بـرای اولیـن بـار ایـن مسـاله مطـرح می‌شـود. البتـه یـک بُعـد دیگـری هـم دارد و آن هـم سکولاریزاسـیون اسـت. دوره روشـن‌گری هـم باعـث شـد کـه ایـن مسـائل بـاز بشـود. بـه هـر حـال ایـن دیـد خودمختـاری جامعـه کـه در داخـل و در بطـن جامعه‌شناسـی مطـرح اسـت هـم یـک بُعـد سکولاریزاسـیون روشـن‌گری را دارد و هـم یـک بُعـد جامعـه‌ی صنعتـی را، یعنـی صنعتـی شـدن باعـث تحـولات عظیمـی می‌شـود کـه ایـن تحـولات عظیـم باعـث می‌شـود کـه تفکـر راجـع بـه مسـائل جامعـه و ذات جامعـه تغییـرات بنیـادی پیـدا کنـد. پـدران جامعه‌شناسـی یکـی آلمانـی اسـت، ماکـس وِبِـر، و دیگـری فرانسـوی، اِمیـل دورکِیـم. قبـل از آن‌هـا کسـی کـه کلمـه جامعه‌شناسـی را اختـراع کـرد، اوگوسـت کُنـت بـود. اوگوسـت کنـت هـم در حقیقـت دیـدی را ارئـه می‌دهـد کـه دیـدِ کامـلاً سـکولار شـده‌ی جامعـه اسـت و مفهـوم خودمختـاری جامعـه را در خـودش مسـتتر دارد. مثـلاً می‌گویـد جوامعـی هسـتند کـه بـر مبنـای خداسـالاری مطـرح هسـتند (تئوکراسـی)، جوامعـی هسـتند کـه سـعی می‌کننـد بـه صورتـی خودشـان را متبلـور بکننـد،



یعنـــی خودشـــان را مدیریـــت بکننـــد. بعـــداً در حقیقـــت جامعـــه صنعتـــی باعـث می‌شـود کـه ایـن خودمختـاری بـه صـورت نهادینـه درآیـد. یعنـی خـود مـا می‌توانیـم جامعـه را مدیریـت کنیـم بـدون اینکـه هیـچ ارتباطـی بـا ماوراًلطبیعـه داشـته باشـد.

کردوانـی: همان‌طـور کـه اشـاره کردیـد، کُنـت جامعـه‌ی پیشـاصنعتی را بـا دو صفـت الاهـی و نظامـی مشـخص مـی کنـد و معتقـد اسـت کـه از ایـن پـس، دردوران جامعـه‌ی علمـی و صنعتـی، دانشـمندان بـه جـای کشیشـان و متألهـان و صنعتـداران بـه جـای اهـل نظـام می‌بایسـت بنیشـنند. البتـه آن گذشـته را نفـی نمی‌کنـد، امـا می‌گویـد این‌هـا متعلـق بـه دوره‌ی دیگـری بـود، الان ایـن بایـد باشـد.

خسـروخاور: دقیقـاً. همیـن کـه الان ایـن بایـد باشـد دلیـل اساسـی آن همیـن تحولاتـی بـود کـه در جوامـع غربـی رخ داده بـود. بنابرایـن جامعه‌شناسـی زائیـده‌ی ایـن تحـولات اسـت، کـه ایـن تحـولات همـان طـور کـه گفتـم در دو بُعـد اسـت یکـی تحـولات بـوده اسـت در زمینـه‌ی تفکـر همـان enlightenment یـا روشـن‌گری، کـه در حقیقـت نقـش اساسـی را در آن بـازی میکنـد، و یکـی هـم صنعـت اسـت کـه ایـن صنعتـی شـدن جامعـه انگلسـتان در ابتـدا و بعـداً اشـاعه آن بـه سایرکشـورهای اروپایـی باعـث شـد کـه تمـام شـالوده‌های اجتماعـی زیـر سـؤال بـرود و ایـن باعـث شـد کـه جامعـه شناسـی بـه وجـود بیایـد، کـه تفکـری اسـت کـه در ابتـدای امـر فلسـفی بـود، ولـی بعـداً خودمختـار میشـود. چـون ایـن خودمختـاریِ جامعـه در قالـب نظـام و شـناخت جامعه‌شناسـی هـم مطـرح می‌شـود.

کردوانـی: در تاییـد صحبت‌هـای شـما، درغـرب مواجـه می‌شـوند بـا یـک جامعـه جدیـدی کـه صنعتـی اسـت(حتی بـرای مارکـس هـم همیـن مسـئله مطـرح اسـت)، یـک عنصـر دیگـری هـم کـه در غـرب دخالـت می‌کنـد خـود رشـد علـوم تجربـی اسـت، یعنـی فراهم‌آمـدن سـه عنصـر اساسـی تحـول: رشـد علـوم تجربـی و رشـد صنعـت و رشـد فکـر و عصـر روشـن‌گری.

خسروخاور: کاملا. جامعه صنعتی که به وجود می‌آید یک مقدار بر مبنای همان علوم تجربی است یعنی پیشرفت علوم تجربی در اواخر قرن شانزدهم و هفدهم باعث می‌شود که این امکان صنعتی شدن هم به وجود آید. ایجاد یک نظام ماشینی مستلزم این است که تکنولوژی آن باشد و در عین حال بتوانی روی آن فکر کنی، مثلا ماشین بخار به هر حال خیلی نقش اساسی داشته است. ماشین بخار به دلیل همین پیشرفت علم است. بنابراین یک نوعی درهم تنیدگی بوده است بین علوم تجربی و نظام تکنولوژیک و جامعه صنعتی. از طرف دیگر من فکر می‌کنم یک پدیده‌ای هم که خیلی مهم است در غرب، به وجود آمدن پدیده‌ی روشنفکری است. پدیده‌ی روشنفکری خودش یکی از علل اساسی آن، همین پیشرفت اجتماعی و سکولار شدن است. که سکولار شدن جامعه مثلا وقتی که در فرانسه وُلتر در اواخر قرن هجدهم است، جامعه فرانسه هنوز خیلی صنعتی نشده، ولی شروع کرده است به صنعتی شدن، شروع کرده است به تحول. تکنولوژی دارد پیشرفت می‌کند و از انگلستان یک مقداری ایده می‌گیرند. و بنابراین پدیده تفکر هم یک پدیده‌ی بسیار مهمی است. منظورم این است که متفکرین و روشنفکران غربی در حقیقت یک نوع خودجوشی داشتند با نظام اجتماعی غرب چون‌که افکار آن‌ها با فرهنگ و روابط اجتماعی جوامع غربی درهم‌تنیده بود. به‌طور مثال مارکس و سایر متفکرین اجتماعی مسایل طبقاتی و طبقه کارگر را مطرح می‌کردند که در کشور هایی مثل انگلستان و فرانسه و آلمان با واقعیت اجتماعی تا حدود زیادی همخوانی داشت درحالی‌که همین عقیده که توسط متفکرین مارکسیست ایرانی به جامعه ایران در آن زمان اطلاق می‌شود به‌صورت استعاره‌ای قابل استفاده است چون‌که جامعه ایران آن زمان طبقه کارگر چندانی نداشت و مسایل اجتماعی در این قالب نمی‌گنجیدند.

از طرف دیگر نوعی تخصص در جوامع غربی به‌وجود آمد. روسو که سوئیسی بود ولی خُب در فرانسه زندگی می‌کرد، ولتر و غیره، دیدرو و دیگران و بعد هم در قرن نوزدهم تمام این متفکرین و نویسنده‌های فرانسوی و در انگلستان هم افرادی مثلاً در ابتدا نیوتن

و جان لاک و هیوم و... و بعداً هم گروه جدید متفکرین روشن‌گری که آن‌ها بیشتر در انسان‌شناسی خیلی نقش اساسی بازی کردند. انگلستان تخصصش بیشتر در انسان‌شناسی بوده است تا جامعه شناسی. این پدیده عجیب است که پدران جامعه‌شناسی در غرب، انگلیسی نیستند. یکی فرانسوی است و یکی آلمانی.

کردوانی: در ایران نه خبری از رشد علوم تجربی هست به آن مفهومی که در غرب بوده، نه خبری از رشد صنعت هست.

خسروخاور: در ایران ما این مسئله را به این طریق نداشتیم. یعنی در حقیقت در سطح دانشگاهی کپی می‌کنیم از غرب. می‌آییم و جامعه شناسی را به عنوان یک رشته وارد دانشگاه می‌کنیم. قبل از آن چپ‌های ما بودند، مخصوصاً کمونیست‌ها که این‌ها در حقیقت در رابطه با روسیه و سایر کشورها رخ می‌دهد، آن را هم می‌آیند و در قالب ایران پیاده می‌کنند. به هر حال پدیده‌ای که ما همه به آن اذعان داریم این است که در شرق جامعه‌شناسی یک پدیده خودجوشی نبود. پدیده‌ای بود که در ارتباط با غرب به وجود می‌آید. که این ارتباط در تضاد است یک مقدار، مقداری به دلیل استیلای غرب است، مقداری به علت کولونیالیسم است و مقداری به دلیل اشاعه‌ی آرای غربی‌هاست. جامعه شناسی را ما در رابطه نه با بعد آکادمیک‌اش در اواخر قرن هجدهم بلکه در رابطه با عملکرد این کنشکران درک کردیم. این کنشگران آمدند و گروه‌هایی درست کردند و سیاسی شدند و این باعث می‌شد که این‌ها در حقیقت فعالیت های اجتماعی، سیاسی داشته باشند. بنا براین ریشه‌ی پدیدار شدن جامعه‌شناسی در جامعه‌ی ما با غرب متفاوت است. این را ما باید درک بکنیم. یعنی آن‌هایی که از جامعه ایران صحبت می‌کردند بیشتر تحت تاثیر روسیه و اینتلیجنسی‌های روسیه و مارکسیست‌های روسی بودند، فکر می‌کردند که باید با جامعه طبقاتی جنگید. این‌ها عملکردِ کنشگری را قبل از تئوری جامعه شناسی وارد مملکت کردند. ما قبل از اینکه بحث آکادمیک بکنیم، از تئوری‌های مختلف استفاده می کردیم- لااقل گروهی از نحبگان فکری که مارکیسسم در بین

آن‌ها نقش اساسی داشت- تا بتوانند عملکرد سیاسی اجتماعی داشته باشند. در غرب فرق اساسی‌اش با ما این بود که تئوری‌هایی که ساخته و پرداخته شد، بعداً یا این مسائل را توجیه کرد یا اینکه در مقابل آن‌ها قرار گرفت. ما یک همچین تئوری‌ای نداشتیم. عمل کردیم بدون اینکه در آینده تئوری‌ای بیاید و این را توجیه یا رد بکند. ما در زمینه‌ی عملکردِ اجتماعی کنشگری داشتیم، ولی کنشگرهای ما تابع افکاری بودند که از غرب می آمد، بدون اینکه زیربنای آن با وضعیت ما تطبیق داشته باشد. این مسئله‌ای تنها در ایران نیست، در بسیاری از کشورهای جهان سوم هم مطرح است، در کشورهای عرب هم مطرح است. حتا در کشورهایی مثل ژاپن یا چین هم همین وضعیت بود. حالا هر کشوری، هر جامعه‌ای سعی کرد به یک طریقی خود را تطبیق بدهد. ولی به هر حال ما جوامعی هستیم که جامعه شناسی را از دیگران قرض کردیم، از آن‌ها به عاریت گرفتیم. نه اینکه خودمان ساختار فکری آن را تبیین بکنیم، یا با وضعیت اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و حتی اتنیک خودمان تطبیق‌اش بدهیم. این، مسئله‌ی خیلی حادی است. این‌ها کاملا خارج از دانشگاه بودند. در حقیقت قدرت پیشبرد افکار مارکسیستی که بُعد جامعه‌شناسی هم داشت خیلی بیشتر در خارج از دانشگاه رخ داد تا در داخل دانشگاه. دانشگاه اولاً به دلیل آن ضوابطی که وجود داشت و به هر حال تحت کنترل هم بود و بعد هم کسانی را که استخدام می‌کردند، کسانی بودند که در این زمینه کنشگرِ اجتماعی به معنای سیاسی و انقلابی نبودند. بنابراین تمام این مسائل در حقیقت بیرون از حیطه‌ی دانشگاه رخ داد. و هیچ‌گاه هم به طور سیستماتیک به دانشگاه رخنه نکرد.

کردوانی: این مساله که شما اشاره می‌کنی در مورد آمدن از غرب و حتی در حوزه‌ی مارکسیسم نه تنها طبقه به مفهوم انگلیسی آن در ایران نبوده است. حتی مثلا کپی برداری که عده زیادی از جریانات چپ کردند از این به اصطلاح بحث‌های جامعه شناسی و سیاسی یا فلسفی حتا مثلا در ایران بر اساس همان آموزه‌های مارکسیسم روسی که همه‌ی کشورهای جهان پنج مرحله را



گذرانده اند، در نتیجه برای ایران هم دوران برده داری و فئودالیسم درست کردند، چیزی که ما اصلا در تاریخ ایران نداریم.

خسروخاور: دقیقاً. بنابرین مسئله ما در ایران این است که چون جامعه‌شناسی خودجوش نبوده، در حقیقت افکار و ایده‌های غربی را می‌گرفته و این افکار و ایده را حتا در زمینه کمونیسم و مارکسیسم هم را تعمیم می‌داد به ایران. مثلا ما طبقه کارگر مثل طبقه کارگر انگلیس و فرانسه که نداشتیم. فقط نفت ما بود که یک قسمت کوچکی بود از جامعه ما، بنابرین کمونیسم هم که بر مبنای ایده‌ی طبقه کارگر و رهبری آن بر جامعه است در دراز مدت، این هم پدیده‌ای است که در جامعه‌ی ما به آن شکل وجود نداشت. بنابرین این دوگانگی از ابتدی امر علوم انسانی و اجتماعی فکر می‌کنم در جوامع شرقی و جوامع اسلامی و حتی کشورهایی مثل ژاپن و چین و غیره هم وجود داشته است، و مسئله این است که چگونه جامعه با این دوگانگی برخورد می‌کند. حالا برخوردهایی که ما با این مسئله دوگانگی داشتیم، خودش در خور تفکر است. آن سه پایه‌ی اساسی رشد غرب را ما نداشتیم.

کردوانی: خود پدیده‌ی روشنفکری در ایران هم بسیار قابل بررسی است.

خسروخاور: خود پدیده‌ی تفکر هم که در غرب پدیده‌ی بسیار مهمی است، ما به آن صورت در ایران نداشتیم.

در حقیقت پدیده‌ی روشنفکری در ایران خیلی قبل از صنعتی شدن ایران به وجود می‌آید. یعنی از اواسط قرن نوزدهم شروع می‌شود و در انقلاب مشروطیت ما می‌بینیم گروهی هستند که در حقیقت نقش روشنفکر را بازی می‌کنند و نقش اساسی دارند در تحولات و تفکرات جامعه‌شناختی در جامعه‌ی ایران. این‌ها سعی می‌کنند با در نظر گرفتن زندگی روزمره، و نه در رابطه با پدیده‌های فکری یا مفاهیم جامعه شناختی، جامعه ایران را درک بکنند. مثلا اولین روشنفکران ما سیاحان ما بودند یا دیپلمات‌های ما بودند که می‌رفتند به غرب و می‌دیدند که آنجا چقدر پیشرفت کرده است و ما چقدر عقب مانده‌ایم.

این هم خودجوش است. یعنی مستقیماً از افکار غربی نشأت نگرفته بلکه از مشاهده زندگی روزمره در غرب است توسط این گروه، که البته بنیاد فکری ندارد. یعنی در قالب مفاهیم جامعه‌شناختی این کار شروع نمی‌شود.. بنابرین جامعه‌شناسی دانشگاهی ما از غرب است به صورت جامعه‌شناسی دانشگاهی اما، پشت آن تجربه‌هایی داریم که این تجربه‌ها در حقیقت بر مبنای مشاهدات است. این پدیده در کشورهای عربی هم هست.

ما می‌خواهیم بحث علوم انسانی و جامعه شناسی بکنیم، این بُعد روشنفکران در این بحث خیلی اهمیت دارد. انقلاب مشروطیت در جامعه‌ای اتفاق می افتد که یکی از عقب افتاده ترین جوامع آن منطقه است. در زمانی که انقلاب مشروطیت رخ می‌دهد ما فقط راه آهن تهران–شهر ری را داشتیم، همان موقع امپراطوری عثمانی چند هزار کیلومتر ومصر هزاران کیلومتر راه‌آهن داشت. می‌خواهم بگویم این جوامع خیلی از ما پیشرفته‌تر بودند. علت اصلی آن هم این است که در ایران تضاد بین دو امپریالیسم روسیه و انگلیس، باعث می‌شود که روس‌ها نخواهند که انگلیسی‌ها به شمال ایران دسترسی پیدا کنند و انگلیسی‌ها نخواهند که روس‌ها به جنوب ایران دسترسی پیدا کنند، به همین دلیل پروژه‌های صنعتیِ مهم مثل راه‌آهن نمی‌تواند پیشرفت کند.

کردوانی: خود این موضوع که در چنین جامعه‌ای انقلاب مشروطه اتفاق می افتد، موضوع مهمی است.

خسروخاور: یکی به این دلیل که ما روشنفکرانی داشتیم که خیلی از جامعه جلوتر بودند. این گروهِ نوپا گروهی بود که در حقیقت به صورت مستقل از نظامِ صنعتی جامعه به وجود آمد. دیپلمات‌ها بوده‌اند که رفت و آمد داشتند، تجار هستند که تجارتشان توسط کشورهای انگلیس و و روسیه فرانسه مهار می‌شود. مثلا همین که این کشورها بدون پرداخت مالیات می‌توانند با ایران دادوستد کنند، در حالی که تجار ایرانی نمی‌توانستند همین کار را انجام بدهند باعث می‌شود که این‌ها تحت فشار باشند. به همین علت این

گروه‌های نوپا، بازرگانان، کسبه و تجار حالت نارضایتی پیدا می کنند. در عین حال به عنوان یک تحلیل تاریخی، در دوران پیشرف خود ایران امپراتوری بوده است، در حالی که ما می‌بینیم در دوران قاجار ایران مجبور است که در مقابل غرب حالت خضوع و خشوع داشته باشد. به لحاظ تاریخی می‌خواهم بگویم که این احساس ایرانیت یک پدیده‌ی فرهنگی است که ریشه‌ی تاریخیِ عمیقی دارد و این هم تاثیر داشته است که این گروه‌های روشنفکرِ نوپا فکر بکنند که چرا ما این‌طور شدیم. مثلا اگر لیبی را در نظر بگیریم، لیبی دولت نداشته است در حالی که ما دولت داشتیم، افغانستان هم دولت نداشته است. بنابراین این نوع تفکرها در این کشورها خیلی تاثیری نداشته است. این جوامع دولت‌مدار نبودند اما، ما دولت‌مدار بودیم. درست است که دولت‌های ما ضعیف می‌شدند و دچار اضمحلال می‌شدند اما خوب مثلاً شاه عباس یک دولت مرکزی مقتدر تشکیل می‌دهد و به ایران سر و سامان می‌دهد. پادشاهان ساسانی حداقل این تصور را در تخیّل مردم می‌دهند که این‌ها دولت‌مدار بودند. این هم یک بُعد اساسی است از لحاظ فرهنگی. احساس ورشکستگی و نبودن دولت و این احساس که ما ایرانی‌ها به عنوان یک پدیده‌ی تاریخی نقش اساسی بازی می کرده ایم در تاریخ و یک‌مرتبه تبدیل به هیچ شدیم این‌ها باعث شد که کمک بکند به خودآگاهی روشنفکران و این روشنفکران از یک لحاظ خیلی پدیده‌ی جدیدی بودند که بحث درباره‌ی شکل گیری آن‌ها خیلی جالب است. این روشنفکری ما هیچ تجانسی با جامعه‌ی صنعتی ما ندارد. ما اصلا نظام صنعتی به آن معنا نداشتیم. در مقایسه با دولت عثمانی و مصر، به جز افغانستان یا عراق، ما عقب‌افتاده بودیم. ولی این گروه روشنفکری که فکر می‌کند و سعی می‌کند درک کند که چرا ما به اینجا رسیدیم، در ایرانِ ما ظهور می‌کند. این پدیده‌ی جالب شاید بشود گفت که در نیمه دوم قرن نوزدهم ما را از کشورهای هم‌جوار متمایز می‌کند. امپراتوری عثمانی هم روشنفکر داشت اما نه به شکل ایران. مصر هم روشنفکر داشت اما نه در این تعداد. در ایران اما یک‌باره یک

حالت انفجاری رخ می‌دهد. و همین‌طور در طی انقلاب مشروطیت مسائل مربوط به نسبت روشنفکر و اسلام مطرح می‌شود و این هم یک پدیده‌ای است که متمایز می‌کند ایران را از کشورهای دیگرمنطقه.

کردوانی: آدمیت می‌گوید که روشنفکران آن موقع ایران در حد اروپا نبودند اما بسیار انسان‌های آگاهی بودند و حرف‌هایی که در آسیا می‌زدند حرف‌های بسیار مهمی بود، و بُعد دیگری که در دوران رضا شاه از بین رفت (در مقایسه با دوران مشروطیت و پس از آن)، رابطه‌ی میان روشنفکران ایران با مصر و عثمانی و هند بود، این موضوع هم شاید موثر بود. یعنی روشنفکران آن دوران با کشورهای مهم دور و بر ایران رابطه داشتند. چیزی که ما بعداً نداشتیم.

خسروخاور: کاملا. روشنفکران ما در دوران انقلاب مشروطیت در حقیقت از دو یا شاید سه منبع ارتزاق میکردند. یکی فرانسه بود، روشنفکران ما افکار فرانسوی را می‌خواندند، می‌رفتند فرانسه را می‌دیدند و می‌آمدند. یکی هم روسیه بود، روشنفکران رادیکال ما بسیاری از آن‌ها از طریق روسیه، باکو، همت‌ی‌ها و گروه‌های دیگر ارتزاق می‌کردند و فکر می‌کنم بسیاری از افکار رادیکال از روسیه به ایران آماده است. و تا حدودی هم از انگلستان و دید لیبرال انگلیس. به هر حال ما این سه بُعد را داشتیم بین روشنفکرها. اما مسئله‌ی اساسی که روشنفکران ما مطرح می‌کنند مثل آزادی و عدالتخانه و غیره همه منشأ غربی دارد و هیچ کس در آن شک ندارد. اما برای اولین بار به صورت منسجم و گسترده، این گستردگی آن هست که از نظر من اهمیت دارد، رابطه ی دین و جامعه و سیاست را مطرح می‌کنند. یعنی برای اولین بار هست که ما می‌بینیم در یک انقلاب، مشروطیت، مسئله‌ی رابطه با اسلام مطرح می‌شود(شهروندی و اسلام). و این تاریخ مفصلی دارد که حتی منجر می‌شود به انقلاب ایران، ۱۹۷۹، و به بعد. این نوآوری روشنفکران ما، که خیلی از جامعه جلوتر بودند، هیچ رابطه‌ای نداشت با صنعتی شدن جامعه، چون که جامعه ما اصلا جامعه صنعتی نبود و بسیار عقب افتاده بود. این در حقیقت یک پرش است به سوی مدرنیّت

ذهنی و فکری با تمام بحران‌ها و نارسایی‌های آن. فکر می‌کنم این هم خیلی مهم است در رابطه با علوم انسانی و اجتماعی. علوم انسانی وقتی به صورت آکادمیک مطرح می‌شود خیلی دیرتر مطرح می‌شود. رضا شاه تازه در سال ۱۳۱۳ دانشگاه تهران را می‌سازد که رشته‌های مختلفی داشت. قبل از آن نظام آموزشی ما بسیار ضعیف بود. دارلفنون را داشتیم که علوم انسانی در آن مطرح نبود.

کردوانی: البته مدرسه‌ی سیاسی را داشتیم.

خسروخاور: بله، ولی جامعه شناسی به صورت آکادمیک چندین سال پس از باز شدن دانشگاه مطرح می‌شود که دکتر صدیقی و این ها وارد می‌شوند و این رشته را وارد می‌کنند. ولی ما تجربه روشنفکری داشتیم که به صورت غیر مستقیم در ارتباط با مسائل اجتماعی، نقش جامعه را در این زمینه سعی می‌کنند زیر سؤال ببرند. نقش جامعه، نقش سیاست یا نقش مذهب را روشنفکران ما خیلی قبل از اینکه ما به صورت آکادمیک علوم انسانی و اجتماعی داشته باشیم مطرح می کنند. البته این مطرح کردن هم به صورت منسجم نیست، گروه‌های مختلفی هستند و این‌ها مسائل را در ارتباط با تاثیری که دیگران بر آن‌ها گذاشته‌اند مطرح می‌کنند. من فکر می‌کنم که یک بریدگی اصلی ما در زمینه‌ی روشنفکری بعد از سلسله‌ی پهلوی رخ می‌دهد که ما برای اولین بار می‌بینیم مثلا ۳۵ نفر را دستگیر می‌کنند که مارکسیستی فکر می‌کنند. و خوب این خیلی تعداد زیادی است. من نمی‌گویم که همه‌ی این افراد روشنفکران خوبی بودند اما بخشی از آن‌ها متفکرانی بودند که در زمان خودشان صاحب نظر بودند. این متفکرینی که در زمان رضا شاه دستگیر می‌شوند بعضی از آن‌ها سطح اکادمیک داشتند.

کردوانی: تقی ارانی و عده دیگری تحصیل‌کرده‌ی فرنگ بودند. با در نظرگرفتن وضعیت آن روز ایران، بحث های نشریه‌ی دنیا که تقی ارانی منتشر می‌کرد، موضوع بسیار با اهمیتی است. حتی در آن زمان بحث‌های روان‌شناختی در نشریه‌ی دنیا مطرح می‌شود.

خسروخاور: دقیقا. این‌ها افرادی بودند که می‌توان گفت سرشان به تنشان می‌ارزید. درست است که افکارشان مارکسیستی بود که از غرب گرفته بودند ولی به هر حل قدرت تفکر داشتند و می‌توانستند این مسائل را مطرح کنند. این یک برش است در سیاست. یعنی رضا شاه یک دولت جدید، یک نظام مقتدر مرکزی ایجاد می‌کند، که این دولت مرکزی مقتدر روشنفکران را سرکوب می‌کند، روشنفکرانی که در تضاد هستند با آن دولت. ما یک دوران دیگری را هم داریم که فکر می‌کنم خیلی مهم است و این هم درهم‌تنیدگی روشنفکری و حرکت‌های اجتماعی را نشان می‌دهد در ایران. این حرکت‌های اجتماعی به نظر من بسیار مهم هستند. انقلاب مشروطیت است که بسیار مهم است در بین این حرکت‌ها حتا در منطقه، یکی از بزرگترین انقلاب‌هایی است که یک در جامعه‌ی عقب‌افتاده اتفاق می‌افتد، که نشان می‌دهد تفکر در آن خیلی زیاد است، کتاب نوشته می‌شود، رساله زیاد نوشته می‌شود، بحث زیاد می‌شود، مسئله‌ی اسلام مطرح می‌شود برای اولین بار به عنوان پدیده‌ای که جامعه باید با آن یک الگوی رفتاری جدیدی داشته باشد و نمی‌شود آن اسلام سنتی به آن صورت در جامعه ما مطرح باشد. این‌ها همه مسائل جدیدی هستند که انقلاب مشروطیت در قالب یک نظام روشنفکری مطرح می‌کند. یک حرکت دیگر هم ملی شدن صنعت نفت است. من فکر می‌کنم اگر ما فقط به این نظام دانشگاهی و تفکر دانشگاهی فکر کنیم می‌بینیم که چقدر حاشیه‌ای است. ولی اگر در رابطه با حرکت‌های اجتماعی فکر بکنیم، انقلاب مشروطیت، حرکت ملی شدن نفت، و بعد حرکت انقلاب ۱۹۷۹ که بعدا اسلامی شد و بعداً حرکت سبز، ما اگر در رابطه با این‌ها نگاه کنیم می‌بینیم که ما در حقیقت پدیده روشنفکری و پدیده تفکر اجتماعی ما بیشتر پویایی‌اش در همین زمینه‌ها است نه در زمینه‌ی دانشگاهی ما نمی‌گویم که در زمینه دانشگاهی ما پویایی نداشتیم، در بیست سال اخیر داشتیم، مثلا سروش یک مدت درس می‌داد، بعداً بشیریه نقش مهمی داشته است، خود عقایدی هم که وارد می‌کند غربی است دیگر، جامعه مدنی مثلا یک مفهوم کاملا غربی است که آن را بومی می‌کند. ولی

خوب پویایی اصلی تفکر اجتماعی در ایران در ارتباط هست با یکی روشنفکری و تفکرات اطراف آن و دو با حرکت‌های اجتماعی. من فکر می‌کنم این حرکت‌های اجتماعی را باید خیلی بیشتر به آنها بها بدهیم. و اینها را نه فقط به عنوان یک تضاد با نظام جامعه یا سیاست نگاه کنیم بلکه به عنوان یک نوع تفکر جدید اجتماعی هم به آن‌ها نگاه کنیم. از طریق این حرکت‌های اجتماعی جامعه توسط روشنفکرهای خودش در رابطه با مسائل اجتماعی فکر می‌کند.

کردوانی: من کاملا با این حرفت موافقم که زمان شاه به دلیل بسته بودن زیاد نظام، و در این دوره هم به علت حاکمیت دانشگاه ایدئولوژیک و دیگر دلایل، عملاً فکر اصلی در دانشگاه تولید نشد، بلکه بیرون دانشگاه تولید می‌شود.

خسروخاور: البته فکر به یک طریقی هم وارد دانشگاه می‌شود، اما از طریق دانشجوها. دانشجویانی که دست به عمل می‌زنند، و به عنوان کنش‌گر اجتماعی این کار را انجام می‌دهند.

کردوانی: کاملا درست است.

خسروخاور: این ابعاد به نظر من خیلی مهم هستند. پویایی دانشگاه ما بیشتر از طریق دانشجوهایش است.

کردوانی: بله، در ایران که دانشگاه‌ها چه در گذشته و چه در امروز محافظه‌کار بوده‌اند، چنین اتفاقی رخ داده است.

خسروخاور: کاملاً. یک اینکه دانشگاه محافظه‌کار است؛ و دلیل دیگر نیز اینکه نظام دانشگاهیان را طوری انتخاب می‌کند که بتواند دهان‌شان را ببندد و وقتی کوچک‌ترین اعتراضی می‌کنند، در میان مدت اعتراض‌ها را خنثی کند. ولی مشکل بتوان چندصدهزار دانشجو را سرکوب کرد. هرچقدر هم سرکوب بکنی، این جوانان دانشجو باز هم خودشان را نشان می‌دهند. الان سه تا چهار میلیون نفر دانشجو داریم، سرکوب و مهار این‌ها کار راحتی نیست. همچنین نوعی خودآگاهی اجتماعی و نوعی رسالت اجتماعی در دانشجویان ما وجود دارد. این هم به نظر من پدیده‌ی مهمی است. این یعنی

دانشجوی ما به خود تنها به صرف یک دانشجو نگاه نمی‌کند، او احساس می کند نوعی رسالت اجتماعی دارد که نهادها و گروه‌های دیگر نمی‌توانند آن را به مرحله‌ی عمل دربیاورند. و رسالتش در رابطه با خواست به وجود آمدن یک نظام جدید است. در زمان شاه گروه‌های چپ افراطی و گروه‌های اسلامی افراطی در دانشگاه ها بودند. الان پدیده‌ی دموکراسی هم در ایران بومی شده و این هم پدیده‌ی جدیدی است. بومی‌شدنِ نظام پلورالیستی، نظام باز، یا نظام دموکراتیک در ایران در قالب یک نظام بسته یا نیمه‌بسته‌ای که حالت مذهبی دارد و در قالب خداسالاری است، این هم پدیده‌ای است که به نظر من اهمیت زیادی دارد و ارتباط دارد با سکولارشدن ایران. البته نقش صنعتی‌شدن در آن خیلی ضعیف است. به عبارتی، صنایع ضعف دارند، اما معنایش این نیست که ما انگار همیشه محکوم به این شرایط بوده‌ایم. برعکس، می‌توانستیم پیشرفت بیشتری داشته باشیم. مثلاً کره‌ی جنوبی صنعتی‌شدن را با ما آغاز کرد، ولی کره‌ی جنوبی پیشرفت بسیار زیادی کرد، اما ببین ما کجا ایستاده ایم.

کردوانی: بله؛ عده‌ای از متخصصین صنعتی آن‌ها به ایران می‌آمدند و از قرار در ایران‌ناسیونال دوره می دیدند یا مشاهد می کردند. در هر حال، پدیده‌ی دیگری هم هست: شکست روشنفکران بعد از انقلاب به دلیلِ محصول انقلاب. خوداندیشی و بازاندیشی‌ای که روشنفکران ایران بعد از انقلاب انجام دادند، در تاریخ ایران بی‌نظیر است. و نتیجه‌ی کارهایشان نیز در تاریخ ما بی‌نظیر است. یک بخش‌اش هم به این باز می گردد که کاری که در حوزه‌ی علوم انسانی و علوم اجتماعی چه به شکل تألیف و چه به شکل ترجمه در این سی سال اخیر انجام شده‌است، در جای دیگری از تاریخ ایران نمی‌بینیم.

خسروخاور: کاملاً. این حاصل خودآگاهی روشنفکران بعد از انقلاب است. این خودآگاهی ابعاد مختلفی دارد. ما قبل از آن روشنفکرانی مثل شریعتی داریم که دینی هستند؛گروهی هم روشنفکران مارکسیست داریم و گروهی هم روشنفکران غیرمارکسیست داریم. حرکت‌های اجتماعی

اینجا مهم می‌شوند. شکست حرکت ملی‌شدن نفت باعث می‌شود روشنفکران ما از دموکراسی به عنوان پدیده‌ای واقعی صرف نظر کنند. فکر می‌کنند دموکراسی، غربی است و دروغ. می‌بینیم دولتی که منتخب مردم بود، با کمک سیا و سرویس اطلاعات انگلیس منحل یا منهدم می‌شود. فکر می‌کنم روشنفکران ما از این قضیه ضربه ی شدیدی خوردند. و بعد هم خفقان سیاسی شدید. شاه نمی فهمید دارد بدترین کار را با جامعه ی ایران می‌کند، چون وقتی طبقه ی متوسط روبه‌گسترش است، این خفقان هم افزایش می‌یابد، این امر باعث انفجار می‌شود. این باعث می‌شود روشنفکران ما ضددموکراتیک فکر کنند. چه چپ‌های افراطی و چه مسلمانان افراطی در یک موضوع مشترکند: هردو ضد دموکراسی هستند. چپ‌های ما می گفتند دموکراسی، بورژوایی است و چیزی نیست مگر تحمیل قدرت بر کارگران و زیردستان. اسلامی‌ها هم فکر می‌کردند که دموکراسی باعث می‌شود مسئله‌ی اصلی اسلام لوث شود. بنابراین می‌بینیم که افکارمطرح‌شده در رابطه با حرکت‌های دموکراتیک در جامعه نیست. مثلاً جلال آل احمد که راجع به غرب‌زدگی کتاب می‌نویسد. وقتی تجزیه تحلیل های مربوط به غرب‌زدگی او را می‌خوانیم، می‌بینیم چه قدر سست و بی‌بنیاد است؛ولی همین تاثیر عظیمی روی جامعه می‌گذارد. یا مثلاً شریعتی که حالت مِسیانیک به اسلام می‌دهد و باز این پدیده که سست و بی‌فکر است، تاثیر عظیمی بر جامعه ما می‌گذارد. بنابراین روشنفکران این دوره افکاری را که مطرح می‌کنند، با نیازهای اجتماعی ما همخوانی ندارد.

نیازهای واقعی جامعه ما این بود که جامعه به سمت یک سیستم بازتر اجتماعی برود. و اینکه بشود در این سیستم پول نفت را مهار کرد که به وجود آمدن به قدرت مقتدر کمک می کند؛ قدرتی که از جامعه و دموکراسی قطع رابطه خواهد کرد. و نیز اینکه ما چه طور می‌توانیم صنعتی بشویم و پیشرفت اجتماعی بکنیم. اما در عوض مسئله‌ای که مطرح می‌شود غرب‌زدگی است، اینکه هویتمان را داریم از دست می‌دهیم. یا مثلاً مسئله‌ی چپ افراطی که از دید انقلاب‌گری تصنعی به جامعه‌ی ما نگاه می‌کند. این، دوران

انتـزاع اسـت و بـه تـراژدی تبدیـل می‌شـود. انقلاب‌هـا پدیـده ی جالبـی نیسـتند: انقـلاب یعنـی خشـونت؛ یعنـی بسته‌شـدن سیسـتم سیاسـی. در انقلاب‌هـای کلاسـیک روسـیه و فرانسـه و ایـران و کوبـا نمونـه‌ی خوبـی نداریـم. انقـلاب هـا اصـولاً پدیـده ی خشـنی هسـتند کـه نتیجـه‌اش هـم بسـته شـدن سیسـتم سیاسـی اسـت. لااقـل بـرای چنـد دهـه. روشـنفکران مـا اصـلا در رابطـه بـا مسـائل واقعـی جامعـه فکـر نمی‌کردنـد. جامعـه هـم از ایـن امـر رویگـردان بـود و فقـط روشـنفکران نبودنـد. روشـنفکران منعکس‌کننـده‌ی مسـائل اجتماعـی هسـتند. دانشـگاه‌ها هـم هیـچ نقشـی در رابطـه بـا مسـائل اصلـی اجتمـاع یـا به‌وجـود آوردن نوعـی اذهـان عمومـی کـه مسـائل اصلـی اجتمـاع در آن مطـرح شـود، ایفـا نمی‌کردنـد. طـرح شـدن ایـن مسـائل ده سـال بعـد از رخ دادن انقـلاب ۵۷ اتفـاق مـی افتـد.

کردوانـــی: حتـــا جلوتـــر از ده ســـال. آرام آرام از ســـالهای ٦٤ و ٦٥ بازاندیشـــی شـــروع می‌شـــود.

خسـروخاور: بلـه، بازاندیشـی شـروع می‌شـود ولـی بازتـاب اجتماعـی نـدارد. بازتـاب اجتماعـی بعـد از فـوت آقـای خمینـی و بخصـوص بعـد از انتخـاب خاتمـی در سـطح وسـیع رخ می‌دهـد. امـا همان‌طـور کـه شـما می‌گویـی، روشـنفکران قبـلاً تفکـری متفـاوت راشـروع کـرده انـد. انقـلاب پدیـده‌ای اسـت کـه باعـث بـه وجـود آمـدن ترومـاتیسـم شـدید می‌شـود. روشـنفکران درک نمی‌کننـد کـه چـه اتفاقـی افتـاد یـا چـرا ایـن طـور شـد. یـک دهـه طـول می‌کشـد تـا بتواننـد فکـر جدیـدی مطـرح کننـد. ایـن فکـر جدیـد ابعـاد مهمـی دارد. یـک این‌کـه تفسـیر جدیـدی از رابطـه‌ی دیـن و جامعـه و دولـت می‌بینیـم: همـان نواندیشـان دینـی. همـه‌ی مـا بـه ابعـاد مثبـت ایـن طـرز نواندیشـی دینـی بـاور داریـم و ایـن ابعـاد غیرقابـل انـکار هسـتند. زیرسـؤال بـردن نظـام بسـته‌ی سیاسـی بـا اسـتفاده از دیـن یکـی از آن‌هاسـت. امـا جنبـه‌ی منفـی هـم داشـته اسـت. چـون طـوری وانمـود می‌شـود کـه انـگار تمـام مسـائل اجتماعـی بُعـد مذهبـی دارنـد. در حالـی کـه مـا در اواخـر نظـام شاهنشـاهی طبقـه‌ی متوسـطی داشـتیم کـه از لحـاظ سیاسـی در انقـلاب ۵۷ شکسـت خـورد، امـا در بیسـت، سـی سـال بعـد بـه لحـاظ فرهنگـی پیـروز می‌شـود. افـکار عرفـی شـده و سـکولار طبقـه‌ی



متوسط ما از روابط اجتماعی الان در این طبقه جوان دانشگاهی و حتی در میان آقازادگان در حال اجراست. بنابراین طبقه متوسط از لحاظ فرهنگی پیروز شده است. نه تنها خورد نشده بلکه افکار فرهنگی‌اش بر جامعه‌ی ایران سلطه پیدا کرده است.

کردوانی: من نیز جایی بحث کرده‌ام که روشنفکران سکولار ایران به لحاظ سیاسی شکست خورده اند اما از نظر فرهنگی شکست نخورده اند. برعکس، در این زمینه روشنفکران دینی شکست خورده اند.

خسروخاور: از یک لحاظ هم می‌شود گفت که روشنفکران دینی جامعه را آماده کردند تا به سمت پذیرش افکار عرفی‌شده پیش برود و من شخصاً نظرم این است که از این منظر شکست نخورده‌اند. اما خودشان باعث تحولاتی شده‌اند که این تحولات باعث شده افکار خود آن‌ها منسوخ بشود. به همین خاطر درباره‌ی شکست خوردن شان می‌شود هنوز بحث کرد.

کردوانی: منظورم این است که روشنفکران سکولار غیردینی از روز نخست طرفدار حکومت غیردینی بودند. اما روشنفکران مذهبی که ایدئال‌شان حکومت دینی بود، در ایدئال‌شان شکست خورده اند. در انقلابی که حکومت دینی برای‌شان مدینه‌ی فاضله بود.

خسروخاور: بله، در مورد آن ایدئال خودشان هم اذعان دارند که شکست خورده‌اند. روشنفکران دینی نوع جدیدی از جامعه‌ی مدنی دینی مطرح می‌کنند که البته من بُعد دینی درآن نمی‌بینم. اما خودشان بُعدی دینی برای آن در نظر می‌گیرند و بعداً سعی می‌کنند درباره‌ی آن فکر کنند. مثلا اسلام و دموکراسی که خیلی درباره‌اش فکر می‌کنند. به نظر من کارشان بنیادین و مهم است. اینجا نوعی همگرایی بین سکولارها با دینداران رفرمیست می بینیم و تفاوت اصلی بین آن دو با بنیادگراهای دینی است. این انقلاب در سی سال اخیرباعث این قضیه شده است. روشنفکران دینی رفرمیست اخیر درک کردند که اختلاف فاحشی با روشنفکران لائیک ندارند. روشنفکران

لائیک هم درک کردند که اولاً، خطر بزرگی که آن‌ها را تهدید می کرده است، چپ گرایی افراطی بوده است؛ و دوماً، در نظر گرفته‌اند که جامعه ی ایران غامض است و بُعد مذهبی هم دارد. این باعث شده است که این دو طیف به هم نزدیک بشوند. این پدیده‌ای است که نشان می‌دهد جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی ما در دانشگاه پیشرفت نمی‌کند. بلکه پیشرفت آن در خارج دانشگاه بین روشنفکران است. که هم جنبه‌ی مثبت و هم منفی دارد. جنبه‌ی منفی این است که آن انسجام فکری که در قالب دانشگاه می توان به افکار داد دیگر وجود ندارد. دلیل‌اش هم این است که دانشگاه را بسته‌اند. یک دانشگاهی، یک استاد دانشگاه نمی‌تواند آن‌طور که باید و شاید فکر کند و افکارش را بیان کند بدون اینکه خطر از دست دادن کرسی‌اش را داشته باشد. در مورد بشیریه این اتفاق افتاد. مجبور شد از دانشگاه بیرون بیاید.

حالا بر می‌گردیم به روشنفکران دینی که با این نوع تمرکز روی دین تصویری از جامعه می‌دهند که در آن همه‌ی ابعاد را باید از دریچه‌ی دین تحلیل کرد. در حالی که هیچ جامعه‌ای آنقدر مذهبی نیست که همه‌ی ابعادش را بتوان از خلال مذهب دید. حتی در جوامع به اصطلاح بدوی هم یک بخشی از روابط روزمره هستند که حتما درهم‌تنیدگی با دین ندارد. جامعه‌ی ما هم تمام ابعادش دینی نبود اما، افکاری که آن‌ها باب کرده اند باعث شده است دین‌گرایی کامل به وجود آید. من ابعاد مثبت را به هیچ وجه انکار نمی‌کنم. مثلاً پدیده‌ی دموکراسی دینی مطرح شده است. البته مسئله‌ی دیگر این است که آیا دموکراسی دینی ممکن هست یا نه. به نظر من ممکن نیست: دموکراسی یا دموکراسی هست یا نیست. دموکراسی دینی وجود ندارد. یا مسئله‌ی شهروندی را اگر مطرح می‌کنیم، یا باید شهروند به خاطر شهروند بودن حق انتخاب کردن و شدن داشته باشد، یا اینکه اگر این طور نباشد که دیگر شهروندی‌ای در کار نیست. پس شهروندی دینی نداریم. نظام دموکراتیک دینی نوعی تضاد در کلمات می‌تواند باشد. اما همین ابهامی که روشنفکران دینی ایجاد کرده اند، باعث شده اصلاً بتوان در مورد مساله‌ی دموکراسی بحث کرد، چون در ایران نمی‌شد این کار را راحت انجام داد.

کردوانی: من به عنوان تجربه‌ی شخصی می‌گویم. روشنفکران سکولار با همه‌ی اختلافاتی که داشتند اهمیت روشنفکران دینی رابیشتر حس کردند در ابتدای ماجرا. روشنفکران دینی زیاد رویِ خوشی به روشنفکران غیردینی نشان نمی‌دادند. در واقع گشایش به این سمت را بیشتر از سوی روشنفکران سکولار غیردینی برداشته شد. در ایران نشریه‌ای به نام «آبان» منتشر می‌شد که بانیان آن عده‌ای از روشنفکران مذهبی بودند و نشریه‌ی بسیار خوبی بود. در حول‌وحوش انتخابات مجلس ششم مصاحبه‌ای در دو شماره با من انجام دادند که عنوان یک شماره‌اش هم‌گرایی میان روشنفکران بود. و من در آن مصاحبه به این موضوع پرداختم. اما مشکل دیگری هم درست شد که حال چقدر حساب‌شده است یا خیر، نمی‌خواهم با سوءظن صحبت کنم، اما واقعیت این است که کسانی که جز طیف روشنفکران دینی نیستند، زیر تیغ ضربه می روند.

خسروخاور: عدم‌مدارایی وجود داشته است بین این دو دسته روشنفکر که خود روشنفکران دینی هم در آن قطعاً نقش داشتند. این نوع روشنفکران دینی که همه‌ی ابعادشان دموکراتیک نبود، چون اساساً ریشه‌شان غیردموکراتیک بود. ولی موفق شدند کم کم خود را در این زمینه آزادتر کنند. و این یک فرآیند یا فراشد اجتماعی بود. و این باعث شده است تا افکارشان ابهامات زیادی داشته باشند. بُعدی هم وجود دارد که روشنفکران دینی مطرح نمی کنند و آن مسئله‌ی زنان است یا روابط جنسیتی. نصف جامعه‌ی ما زنان هستند، اما چرا در افکار روشنفکران دینی مثل سروش، کدیور، اشکوری، ملکیان، شبستری و غیره زنان وجود ندارند و ارجاع کمی به آن‌ها داده می شود؟ بُعد دینی باعث می‌شود تا بسیاری از مسائل روزمره‌ی جامعه‌ی ایران کتمان شود. و زنان مجبور هستند خودشان به طور مستقل جنبشی داشته باشند و روشنفکران دینی به جنبش اجتماعی زنان هیچ کمکی نکرده اند. اگر تنها از ابعاد دینی به جامعه بپردازی، نصف جمعیت را از قلم خواهی انداخت. یا مساله ی اعتیاد یا بیکاری. در طرح این مسائل اجتماعی عظیم، روشنفکران دینی هیچ نقشی

نداشته‌اند. از طرف دیگر، این روشنفکران مرکز ثقل‌شان دین بوده اما نظام خداسالار را زیر سؤال برده‌اند و سعی کرده‌اند پدیده‌ی اجتماعی جدیدی را مطرح کنند، که پدیده‌ای بسیار مثبت است. اما هم‌زمان با آن، نقطه‌نظر آن‌ها باعث شده است تا بسیاری از مسائل اجتماعی لوث بشود و مسائلی که بُعد سکولار دارند، به طریقی لوث شوند. انگار غذا را به جای آنکه مستقیم داخل دهان‌مان بگذاریم، از پشت گردن‌مان بخواهیم داخل دهان بگذاریم. این کار دشواری می‌آفریند. خودآگاهی روشنفکران دینی نسبت به اینکه فکر سکولار تضاد اصلی و بنیادینی با فکر دینی ندارد ــ لااقل در مورد روشنفکران ایرانی ــ خیلی دیر به‌وجود آمد. شکی نیست که بسیاری از سکولارهای ما نیز جدایی شدیدی از مذهب داشتند. یعنی خصیصه‌ی عصبی لائیسیته به عنوان جنگ با مذهب را بروز می‌دادند. هنوز آرامش دوستدار هم چنین حالتی دارد، به نظر او انگار دین پدیده ای است که جلوی فکر کردن را می‌گیرد. این افکار باعث نزدیکی و هم‌گرایی بین روشنفکران و گروه‌های مختلف اجتماعی نخواهد شد.

اما پدیده‌ی مهم در ایران این است که ما یک نظام روشنفکری بسیار بسیار قوی داریم. روشنفکرانی داریم که فکر می‌کنند و افکاری که روی کاغذ می‌آورند، افکاری است که در سطح بین‌المللی قابل دفاع است. این احساس خودکم‌بینی که روشنفکران ما نسبت به خودشان دارند، قابل توجیه نیست. دوم اینکه روشنفکران ایرانی موفق شده‌اند تا بسیاری از مسائل اجتماعی را که تا سی سال پیش حالت بیرونی داشت، بومی کنند: بومی کردن مفاهیم اجتماعی غربی در ایران، به طوری که این مفاهیم در بستر ایران معنا و مفهومی داشته باشد. به نظرم در این کار موفق بوده‌اند. و مثلاً بشیریه توانسته است مساله‌ی بومی‌شدن جامعه ی مدنی را مطرح کند که بسیار مهم است. موضوع دیگر، پدیدارشدن گروه‌های اجتماعی ای است که می‌خواهند خواسته‌های خودشان را برای افکار عمومی مطرح بکنند: مثل زنان. زنان در ایران حرکتی گسترده از زمان آقای احمدی نژاد به راه می‌اندازند که نام کمپین یک میلیون امضاء را به خود می‌دهد. جنبش زنان پیش از آن هم وجود داشت، اما در این دوره



بـه عنـوان پدیـده‌ای گسـترده بـا روشـنفکران خـاص خـود مطـرح شـد؛ روشـنفکرانی کـه جوایـز بین‌المللـی نیـز گرفتـه انـد. زنـان در ادبیـات نیـز وارد شـده انـد و مـی بینیـد تعـداد رمان‌نویسـان زن زیـاد شـده اسـت و بخـش عظیمـی از بـازار را در اختیـار دارنـد.

کردوانـی: طبـق آمـاری کـه مـن دارم، در پانـزده سـال اخیـر پرفـروش تریـن رمان‌هـای ایـران بـه زنـان تعلـق دارد.

خسـروخاور: ایـن یعنـی خودآگاهـی اجتماعـی زنـان مـا دارد در ایـن زمینـه متبلـور می‌شـود. و ایـن مثـلاً خـارج از حیطـه‌ی روشـنفکران دینـی اسـت چـون بـه ایـن ابعـاد هیـچ توجهـی نداشـتند و ایـن ضعف‌شـان بـود. بـه نظـرم بایـد ایـن ضعـف هـا را هـم مطـرح کـرد، اگرچـه نقطـه قوت‌شـان غیرقابـل انـکار اسـت. برداشـت مذهبـی ایـن روشـنفکران باعـث شـده اسـت تـا بسـیاری از ایـن مسـائل بسـیار مهـم مطـرح نشـوند یـا قابلیـت مطـرح شـدن در زمینـه‌ی فکـری آنهـا را نداشـته باشـند.

یـک پدیـده ی اصلـی دیگـر در ایـران حرکـت سـبز اسـت. بـه نظـر مـن حرکـت سـبز بـه لحـاظ سیاسـی در آن مقطـع سیاسـی شکسـت خـورد. البتـه بایـد روی «شکسـت خـورد» دقیـق شـد. «شکسـت خـورد» بـه ایـن عنـوان کـه رییـس جمهـور جدیـدی نیامـد. امـا از لحـاظ فرهنگـی پیـروز شـد. بـرای اولیـن بـار یـک حرکـت اجتماعـی نشـان داد کـه دیـدگاه روشـنفکران مذهبی از مـد افتـاده یـا دچـار همـان رفـع و تعالـی (aufhebung) هگلـی شـده اسـت. یعنـی ایـن روشـنفکران دینـی خودشـان زمینه‌سـاز جامعـه‌ی جدیـدی شـده‌اند کـه در آن دیگـر بـه افـکار آن‌هـا احتیاجـی نیسـت. بـرای اولیـن بـار مـا مـدارا و رابطـه‌ی زن و مـرد و فکـر سیاسـی را در ایـران می‌بینیـم، یـا اینکـه مـا به‌نوعـی اذهـان عمومـی احتیـاج داریـم کـه بعـد مذهبـی در آن تسـلط نداشـته باشـد. عـدم خشـونت را می‌بینیـم. کرامـت شـهروندی را مـی بینیـم. این‌هـا نشـان می‌دهـد کـه بسـیاری از افـکار جدیـد جامعه‌شـناختی بـه طـور ملمـوس در حرکـت اجتماعـی مـا بومـی شـده‌اند. جامعـه‌ی ایـران جامعـه‌ای اسـت کـه اگرچـه در آن حکومـت خداسـالار فرمانروایـی می‌کنـد، امـا اذهـان عمومـی یـا حیطـه‌ی مدنـی دسـت حکومـت نیسـت. بلکـه دسـت روشـنفکران یـا گروه‌هایـی هسـت کـه احسـاس مـی کننـد جامعـه ی مدنـی

نسبت به سیاست، مذهب و چنین ابعادی خودآیین است. این دستاورد بزرگی در علوم انسانی است که افکار مربوط به علوم انسانی جدید را به صورت کاربردی در سطح جامعه دیدیم که مطرح شده‌اند.

کردوانی: اگر موافق باشی حالا بیشتر بپردازیم به دیگر موانع رشد علوم اجتماعی به‌طور عام و جامعه‌شناسی به طور خاص. مثلاً در همین ساختار دانشگاه چه قبل از انقلاب و چه بعد از انقلاب؟

خسروخاور: در این زمینه فکر کنم اتفاق نظر داشته باشیم. یکی از مسائل بزرگ جامعه‌شناسی آزادیِ کلام است. شما بدون آزادی کلام و بحث تئوری‌ها و رودررو قرار دادن این‌ها و بعداً تاثیرگذاری بر روی اجتماع که نمی‌توانید جامعه‌شناسی داشته باشید. آزادی بیان هم در داخل حکومت‌هایی که تمامیت‌خواه هستند میسر نیست. بر خلاف علوم دقیقه که شما می‌توانید در جامعه‌ای بسته از دید سیاسی ریاضیدان خیلی خوبی باشید، شما در قالب سیستم‌های سیاسی بسته نمی‌توانید جامعه‌شناسی خوبی داشته باشید. اصولا علوم انسانی یکی از پیش فرض‌های بزرگش آزادی بیان است. این آزادی بیان باعث می‌شود که گروه‌هایی از روشنفکر و متفکر جامعه شناسی و فلسفی بوجود بیایند که این‌ها بتوانند با بحث در باره ی مسائل به شکوفایی مبانی جامعه شناسی کمک بکنند. ما می دانیم که جامعه‌شناسی معمولا دو شاخه‌ی مهم دارد. یک شاخه ای که به طرف ادبیات می‌رود و یک شاخه‌اش به طرف علوم دقیقه می‌رود و در حقیقت بین این دو است که جامعه‌شناسی نوسان دارد. برای اینکه بُعد ادبیات، بُعد بحث، بُعد زیر سؤال بردن نظام سیاسی میسر باشد، باید آزادی بیان باشد. من فکر می‌کنم آزادی بیان از مسائل اساسی است. در قالب این می‌شود در مورد تاسیس دانشگاه‌های ما هم بحث کرد که مدل فرانسوی بود. مدل آلمانی پیشرفته نبود. مدل آمریکایی نبود. و این هم شاید بی تاثیر نبوده است.



کردوانی:چه مقایسه‌ای می کنی بین فرانسه و آلمان؟

خسروخاور: آلمان در اواخر قرن نوزدهم به بعد پویاترین سیستم دانشگاهی دنیا را داشت. بعدها آمریکایی‌ها آمدند و از مدل آلمانی پیروی کردند. بزرگ‌ترین متفکرین فلسفه و غیره آلمانی بودند. در زمینه علمی هم همین‌طور، ریاضیات، فیزیک، شیمی... فرانسه در اوایل قرن نوزدهم و بعد از انقلاب فرانسه بود که یک شکوفایی ای داشت. ولی بعد از آن سیستم دانشگاهی‌اش به نسبت آلمان دچار رکود شد و فکر می‌کنم که مدل آلمانی در بسیاری از زمینه‌ها خیلی مدل پویاتری بود. و این باعث شد که آن‌ها پیشرفت صنعتی خیلی عظیمی هم داشته باشند. رابطه متقابل صنعت و فکر و دانشگاه در نهاد دانشگاهی هم تاثیر بسزایی داشت. و نهاد دانشگاهی هم روی این مسائل تاثیر می‌گذارد. ولی اصلِ قضیه آزادیِ بیان است و پویایی نهادهای دانشگاهی و آکادمیک که این پویایی هم در ایران به دلیل انقطاع‌های سیاسی خیلی دچار اشکال شد. جنگ دوم جهانی که به ما تحمیل شد. بعداً مسائل اجتماعی که ما داشتیم. قبل از آن هم استعمار شمال و جنوب، این‌ها همه باعث بسته‌شدن جامعه ما شد. من فکر می‌کنم این‌ها هم بی تاثیر نبوده است در اینکه ما نسبت با بعضی از کشورها جامعه‌شناسی پویایی نداشتیم. اگر ما مقایسه‌ای نگاه کنیم خیلی کار شاقی است، یک نفر تمام این اطلاعات و داده‌ها را ندارد. باید یک بحث آکادمیک گروهی باشد که ما مدل کنیم، مثلا پیشرفت علوم انسانی در ترکیه‌ی پس از آتاتورک، در مصر، در کشورهای مشابه‌ی ما و مقایسه کنیم با ایران. ما تنها چیزی که می‌توانیم بگوییم این است که در این ده پانزده سال اخیر پویایی ترجمه در ایران خیلی بیشتر از کشورهای عربی بوده است. این اطلاعات به صورت آماری هست که ترجمه خیلی بیشتر به زبان فارسی شده است تا به زبان عربی، از کشورهای اروپایی، از مفاهیم جامعه‌شناسی و...

کردوانی: در تأیید حرف شما نمونه‌ای می‌گویم. یکی از دوستان ما که شما هم او را می‌شناسی و در دانشگاه تهران استاد اقتصاد بود به

من می‌گفت که وقتی شاه در یک سخنرانی گفت که تورم ربطی به مسائل داخلی ما ندارد من دیگر نمی‌توانستم در مورد تورم در اقتصاد ایران درس بدهم. چه زمان شاه و چه امروز این بحث آزادی به نظر من خیلی مهم است که نبود آزادیِ اندیشه اجازه‌ی رشد فکر نمی دهد. وقتی که دانشگاه در کنترل کامل سیاسی حکومت است، یعنی به شما اجازه‌ی صحبت کردن نمی‌دهند.

خسروخاور: به همین خاطر هست که اکثر این بحث‌ها در خارج از دانشگاه اتفاق می افتد، چون این کنترل‌ها نمی‌گذارد. من فکر می کنم که آزادی خیلی مهم هست. مثالی بزنم: در آلمان وایماری دموکراسی به آن معنا شاید وجود نداشت ولی آزادی بیان خیلی وجود داشت. آزادی بیان در کشورهای اروپایی قرن نوزدهم حتی در سیستم‌های نیمه‌بسته وجود داشت. ولی حالا در کشورهای جهان‌سومی اکثرا می‌بینیم که موفق می‌شوند که سیستم را خیلی بیشتر ببندند. در کشورهای اروپایی جامعه مدنی در طی قرون توسعه پیدا کرد و این جامعه مدنی حتا وقتی سیستم سیاسی بسته یا نیمه‌بسته بود مقاومت می کرد.

کردوانی: دقیقاً. یکی از مهم‌ترین آزادی‌ها، آزادی حقوقی است که بالاخره در غرب به نوعی رعایت می‌شد.

خسروخاور: مثلاً اگر نیچه را در دانشگاه راه نمی‌دادند، می‌توانست در خارج دانشگاه راحت بنویسد و چاپ کند. شما اگر راجع به دین مبین اسلام این حرف‌هایی که مثلاً نیچه در باره‌ی مسیحیت زد را اگر الان بخواهید بزنید –حتی زمان شاه– به هر حال خیلی مساله پیدا می کردید.

و باید اضافه کنم که نمی‌شود گفت که رابطه‌ی خطی وجود دارد بین نبود آزادی بیان و نبودن تحولات فکری در جامعه شناسی. رابطه‌ی خطی در هیچ‌یک از ارکان اصلی جامعه شناسی وجود ندارد. خیلی مشکل است که بتوانید یک رابطه خطی پیدا کنید. ولی در این که عدم آزادی کلام روی تفکر جامعه شناختی تاثیر می گذارد به نظر من این را خیلی مشکل می شود نفی‌اش کرد. ولی در عین حال در تمام

جوامعی هم که بسته هستند خلاقیت اجتماعی در زمینه‌های مختلف میسر است. چنانچه مثلا در زمان روسیه شوروی هم به هر حال در زمینه‌های رقص کلاسیک، موسیقی کلاسیک، رمان نویسی با تمام مسائل، خلاقیت وجود داشت. مسئله‌ی اساسی این نیست که بگوییم خلاقیت وجود ندارد. مسئله‌ی اصلی این است که بگوییم وقتی آزادی بیان نیست خلاقیت را پایین می‌آورد. الان مثلاً در ایران ما، فیلم سازی با تمام مشکلات‌اش خلاقیت داشته است در این شکی نیست. ولی مسئله این است که اگر این محیط بسته وجود نمی‌داشت این خلاقیت در بسیاری از ابعادش بیشتر هم می‌شد. یا مثلاً در زمینه‌ی موسیقی کلاسیک الان در ایران خیلی خوب کار می شود. ولی همین که در این بیست، سی سال زن‌ها اجازه نداشتند که بخوانند روی بعضی از ابعاد موسیقی سنتی ایرانی بی تاثیر نیست. من می‌خواهم بگویم وجود یا عدم وجود آزادی را نمی شود گفت که هیچ تاثیری مخصوصاً روی فکر جامعه‌شناختی ندارد. ولی اینکه تنها عامل تأثیرگذار هست، این‌گونه نیست. خیلی ابعاد دیگر هم وجود دارد که ما می‌بینیم که گاهی آزادی هم هست اما خلاقیت نیست. در بعضی موارد ما می بینیم که خلاقیت وجود دارد اگر هم آزادی نباشد. دید من این است که اگر آزادی وجود می‌داشت این خلاقیتی که وجود دارد را می‌شد چند برابر کرد. مسئله این است. به هر حال این دو موضوع را نمی‌شود کاملاً از هم جدا کرد.

کردوانی: همین حالا، تصور نمی‌کنید که فکر درون دانشگاه نیست، فکر بیرون دانشگاه است؟

خسروخاور: من فکر می‌کنم که برای اولین بار بعد از انقلاب اسلامی در بیست، سی سال اخیر بخشی از فکر وارد دانشگاه شده است. همین مثال بشیریه به نظر من مثال خیلی خوب است. بشیریه وقتی مساله جامعه مدنی را مطرح می‌کند، جامعه مدنی ساخته‌ی ذهن او نیست. پدیده ای است که در غرب بیشتر از صد سال سابقه دارد. هگل از جامعه مدنی صحبت می کند. به هر حال مونتسکیو و غیره به طریقی جامعه مدنی را مطرح می‌کنند، بنابراین نوآوری در

این نیست. نوآوری در این است که در یک حکومت خداسالار چطور می‌شود از جامعه مدنی، از این مفهوم برای ساختن یک طرز فکری که به یک طریقی به هر حال در اصطکاک با خداسالاری و نهادهای حاکم قرار می‌گیرد، مدد گرفت و این نوآوری تا حدود زیادی در داخل دانشگاه رخ می‌دهد. همین نوع نوآوری‌ها نشانه‌ی این است که فکر دارد می‌شود در ایران، به طور حتم در بسیاری از کشورهای عربی هم این مسأله به طریق دیگری مطرح است.

کردوانی: یکی از موضوع‌هایی که می‌شود در ارتباط با آسیب شناسی روشنفکران ایران مطرح کرد که به نوبه‌ی خود بر رشد علوم اجتماعی در ایران تأثیر داشته است، موضوع کپی کردن یا وابستگی بی‌چون‌وچرای روشنفکران ماست از متفکرین و اندیشه پردازان جهانی. روشن است که حاصل فکر اندیشمندان جهانی، چه چپ و چه راست، میراث بزرگ بشریت است و ما هم پرورده‌ی آنان هستیم. منظور من یک نوع تقلید بدون توجه به وضعیت خاص ایران است. نمونه‌اش در حوزه‌ی مارکسیست هاست که بسیاری از آنان به دنبال مارکسیسم روسی برای تاریخ ایران پنج مرحله درست کردند که قرابتی با تاریخ جامعه‌ی ما نداشت. یا بحث‌هایی که در این سال‌ها در پیاده‌کردن موبه‌موی نظرات مثلاً هابرماس و وبر و... در میان روشنفکران ایران در جریان است بخصوص در این اواخر از سوی روشنفکران دینی مطرح می‌شود. البته بحث فلسفی موضوع دیگری است.

خسروخاور: من فکر می‌کنم ما در ایران گروه‌های مختلفی داریم، مثلا یک گروهای هستند که تابع مرید و مرادند. مثلا الان آرامش دوستدار یا طباطبایی. آن‌ها گروه‌هایی هستند که حالت سِکت دارند. یعنی گروه‌هایی هستند که بسته‌اند. کافی است که مُراد چیزی بگوید و این تقریبا حقیقت مطلق است. این یک جنبه‌ی منفی روشنفکران در ایران است. ولی در کنار این‌ها، ما می‌بینیم که تفکر فردی، تفکر بر مبنای عقل و فکر منطقی دارد جای خودش را باز می‌کند. در غرب هم گروه‌هایی داشتیم که مثلا طرفدار بوردیو بودند،



اما نه به این شدت. تا حدودی هر چی بوردیو می‌گفت وحی منزل بود، البته نه در حد ایران یا آن چیزی که ما در خاورمیانه می‌بینیم. پدیده‌ی روشنفکری بعضی از این ابعاد را دارد. روشنفکر کیست؟ پیغمبر در جامعه سکولار. جامعه ما سکولار کامل نیست. پیامبری هم در آن پایش می‌لنگد. اما من احساس می‌کنم که به نسبت سایر کشورهای همجوار، نظام روشنفکری در ایران پیشرفته‌تر است. مثلاً اگر شما ترکیه را در نظر بگیرید، ترکیه از لحاظ سکولارشدن و از لحاظ سیستمِ سیاسیِ بازداشتن از ما خیلی جلوتر است. در این شکی نیست، حتی الان، با اردوغان. یعنی سیستم سیاسی دارند که در آن بحث تا حد زیادی آزاد است، احزاب سیاسی وجود دارند، جامعه مدنی پدیده‌ای تا حدود زیاد پاگرفته‌ای هست. اما اگر به لحاظ تفکر نگاه کنید، شاید ما به لحاظ روشنفکری جلوتر باشیم. آن‌ها دارند در رسوم و آداب و ابعاد سیاسی سکولار می‌شوند، ما از طریق فکری سکولار می‌شویم. بنابراین آن‌ها از لحاظ جامعه مدنی از ما جلوتر هستند، و ما از لحاظ روشنفکری شاید از آن‌ها جلوتر باشیم. چون پدیده‌ی روشنفکری در ایران، با همه ابعاد منفی‌اش، دچار روسانتیمان هستند، یا لااقل بوده‌اند. این درست است، اما وقتی با کشورهای هم‌جوار مقایسه می کنیم، شاید نظام روشنفکری در ایران استوارتر باشد و شاید خلاقیت و نوآوری‌اش بیشتر باشد. روشنفکری ایران دارد سکولاریزه می کند و مفاهیم سکولار زیادی را هم گرفته‌اند. من حالا جامعه مدنی را مثال زدم. خیلی از مفاهیمی که می‌گیرند و استفاده می‌کنند در ارتباط هست با مفاهیم غربی و جامعه‌شناسی غرب. البته خوب استفاده می‌کنند. مثلاً همین مفهوم گفتمان را روشنفکران دینی ما این مفهوم را گرفتند که ابعاد سکولار آن غیرقابل انکار است. از آن استفاده کرده اند تا کمک کنند برای ایجاد تفکرهایی که بر مبنای آن کمک کنند به باز شدن فکری جامعه. خوب این یک خلاقیت است که نمی شود انکار کرد. اگر ما فکر کنیم در مورد روشنفکران لاییک خود، آنها هم کارهایی کردند. بسیاری از مفاهیمی که روشنفکرهای مذهبی استفاده کردند، از روشنفکرهای لاییک قرض گرفتند. ما می‌توانیم در

مـورد جنبه‌هـای منفـی روشـنفکران‌مان بحـث کنیـم. کار درسـت و بـه جایـی اسـت، امـا می‌خواهـم بگویـم کـه بایـد نیمـه پـر لیـوان را هـم دیـد. روشـنفکران مـا نسـبت بـه جوامـع همجـوار از خلاقیـت بالایـی برخوردارنـد و فکـر می‌کنـم ایـن خلاقیـت در گذشـته خـارج از حیطـه دانشـگاه رخ مـی داد و الان بـا وجـود سانسـور و مسـایلی کـه داریـم و تمـام ابعـاد منفـی ذکـر شـده، دانشـگاه وارد میـدان شـده اسـت. یعنـی بـه صـورت اعـم رابطـه‌ی دانشـگاه و تفکـر اجتماعـی و تفکـر جامعه‌شناسـی.

کردوانـی: شـاید بخشـی از آن بـه ایـن موضـوع بـاز می‌گـردد کـه نـوع روشـنفکر تأثیرگـذار چـه در اروپـا و چـه در ایـران، روشـنفکر متخصص اسـت. یعنـی ایـن نـوع جدیـدِ روشـنفکری اسـت کـه حرفـش شـنیده می‌شـود.

خسـروخاور: مـن اسـم ایـن را گذاشـته‌ام روشـنفکر میانجـی یـا واسـط. مـا روشـنفکرانی داشـتیم کـه مثـل روشـنفکرانی اروپایـی بلندپـرواز بودنـد.

کردوانی: سارتری بودند.

خسـروخاور: سـارتری بودنـد، مـن اسم‌شـان را گذاشـتم بلندپـرواز، کـه جنبـه مثبـت آن هـم روشـن اسـت. فکـر می‌کردنـد کـه افکارشـان مطـرح اسـت و بـه هیچ‌وجـه افـکار ناچیـزی هـم نیسـت. حـالا مسـأله اساسـی ایـن اسـت کـه مـا اکنـون گروه‌هایـی از روشـنفکران را داریـم کـه من اسـم شـان را گذاشـتم روشـنفکران واسـط یـا میانجـی. این‌هـا واسـط هسـتند میـان جامعـه مدنـی و نظـام فرهنگـی. و این‌هـا کمـک می‌کننـد بـه درک مسـایل، ایـن بـار بـه صـورت دیگـری. مثـلا مـا روشـنفکرانی داریـم کـه راجـع بـه بدرفتـاری بـا کـودکان، راجـع بـه تعـدد زوجـات، راجـع بـه ارتـداد یـا راجـع بـه سـایر مسـائل دینـی و اجتماعـی فکـر می‌کننـد. یعنـی این‌هـا موضـوع محـور (topic oriented) هسـتند و فکـر نمی‌کننـد کـه بایـد دیـدی وسـیع و دربرگیرنـده از جامعـه داشـت تـا بشـود دربـاره‌ی جامعـه صحبـت کـرد. مـن فکـر می‌کنـم کـه ایـن خـودش یـک پیشـرفت اسـت. ابعـاد منفـی هـم دارد مثـلا این‌هـا اکثـر اوقـات ابعـاد سیاسـی قضیـه را نمی‌بیننـد، یـا بـه آن کمتـر بهـا می‌دهنـد، امـا ابعـاد مثبـت ایـن اسـت کـه وقتـی دربـاره‌ی یـک مسـأله فکـر می‌شـود، بسـیار دقیـق و روشـن و تخصـص



ماهانه می‌شود. من فکر می‌کنم ما دوران برزخی را داریم طی می‌کنیم. این مفاهیم بُعدی اونیورسال دارند، فقط در غرب نیست. مثلا در مورد جامعه‌مدنی می توان گفت که جوامع ما هم جامعه‌مدنی دارند. دموکراسی که شما از آن حرف می زنید، دموکراسیِ غرب نیست، در ایران و در کشورهای شرقی هم مطرح است. بنابراین وقتی شما با این مفاهیم فکر می‌کنید تا حدود زیادی باعث می شود که ماورای ویژگی‌های جامعه فکر کنید.

کردوانی: با شما موافق هستم اما، زمانی که می‌خواهید این مفهوم‌ها را در عمل و در جامعه پیاده کنید، دیگر نمی‌توانید این طور فکر کنید.

خسروخاور: نه. اما، جامعه مدنی را روشنفکران ما خیلی ظریف پیاده کردند. الان در جامعه دانشگاهی ما که به هر حال چند میلیون نفرند، وقتی از جامعه مدنی حرف می‌زنید، بسیاری از دانشجویان سطح لیسانس به بالا با این مفهوم آشنایی دارند. مفاهیمی مثل مردمسالاری، مثل اونیورسالیسم، مثل قانون‌پروری، اطاعت از قانون. این‌ها مفاهیمی هستند که روشنفکران و دانشجویان ما موفق شده اند که با وضعیت اجتماعی ایران مرتبطشان کنند، یعنی بومی‌سازی کرده‌اند. بومی‌سازی کردن، یک پدیده‌ی تصنعی نیست. بومی‌سازی کردن، پدیده‌ای است مهم و سخت. این بومی‌سازی، با وجود نظام‌هایی که طی این چند دهه‌ی اخیر آزادی کلام را از مردم و روشنفکران گرفتند، اتفاق افتاده است و من فکر می‌کنم که آینده‌ی ما می‌تواند آینده‌ی درخشان‌تری باشد از لحاظ فکری و از لحاظ سیستم اجتماعی، در نتیجه افکاری که در حال غلیان هستند در روشنفکران جوان ما که نتیجه‌اش روزنامه ها ومجله‌هاست.

کردوانی: مسأله‌ی ما رابطه بین مفهوم‌هایی است که در جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی و سایر علوم اجتماعی غربی وجود دارد و ویژگی تاریخی ما؛ اینکه چه‌طور می شود بین این‌ها پل زد. همین نمونه‌ی مفهوم سلطانیسم را در نظر بگیریم.

خسروخاور: بله، مثلا سلطانیسم که شما مثال زدی، شکی نیست که استفاده بی رویه از آن درست نیست، اما سلطانیسم، جایی در تاریخ ایران هم می تواند میسر باشد و دید ما را نسبت به جامعه ایران غنی کند. پیاده کردن این‌ها در غالب تاریخ و سنت ایران کار سختی است. این کار از سوی روشنفکران ایرانی در ایران و در دیاسپورا انجام می‌شود و بنابراین ما باید دیدی مثبت داشته باشیم راجع به روشنفکران‌مان. در گذشته روشنفکران ما یک بُعدی بودند. با تمام احترامی که من برای جلال آل احمد و شریعتی قایل هستم، فکر می‌کنم آن‌ها نوآوری فکری کردند، اما این نوآوری فکری خطرناک بود، و به هیچ‌وجه در باز کردن جامعه نقش مثبتی نداشت و در بسیاری موارد باعث شد که یک نوع حایل ایجاد بشود و منفی بود. اما الان برخی روشنفکران ما با دید بازی که دارند، به بومی سازی مفاهیم کمک می‌کنند. و اینکه شما بتوانید مفاهیم را طوری استفاده کنید که گویی در قالب زبان خودتان و در تاریخ خودتان برخواسته است، پدیده‌ی مثبتی است. و این گروه روشنفکران ما فکر می‌کنم آینده ساز هستند.

کردوانی: در زمینه‌ی موانع تاریخی رشد علوم اجتماعی در ایران، یکی هم موضوع زبان است. در این حوزه یک بُعد آن هم باز موضوعی است تاریخی، آن هم مهجور ماندن زبان فارسی در برابر زبان عربی است که به ما ضربه ی بزرگی زده است در ساختن مفهوم در حوزه‌های علوم انسانی. البته امروز وضع فرق کرده است.

خسروخاور: در اینجا دو مسأله هست، زبان عربی و زبان انگلیسی. سلطه‌ی زبان انگلیسی در فرانسه و آلمان هم مسئله‌انگیز است. اینکه چه طور مفاهیم را [به زبان مادری خود] بسازیم به مسأله مبدل شده است. زبان عربی هم برای ما مسأله‌انگیز است. البته من تخصص کافی برای صحبت در این زمینه را ندارم. اما به نظرم مفهوم سازی‌هایی که داشته‌ایم نشان می‌دهد که ما قادر هستیم، اگر واقعاً اراده‌ی اجتماعی در کار باشد، این مسئله را هم به طریقی حل

بکنیم. وقتی خداسالاری است، ریشه‌ی آن در زبان عربی است چون کلام خدا به زبان عربی است، اما مسأله این نیست که ما زبان عربی را به عنوان زبانی مهم یاد نگیریم. پیشرفت ما در زمان پهلوی باعث شد که جوامع اطراف خودمان را به خوبی نشناسیم، آن‌ها را در نظر نگیریم، و یک دو قطبی به وجود آمد. اما این هم خوب نیست. باید بتوانیم جوامع اطراف‌مان را نیز درک کنیم.

کردوانی: با حرف شما موافقم. ما برای اولین‌بار در دوران رضاشاه تمام ارتباطات‌مان را با اطراف‌مان از دست می دهیم. در صورتی که پیش از آن با مصر، هند، و ترکیه رابطه داشتیم. البته بگذریم. می‌خواستم بحثی تاریخی کنیم. بحثی مربوط به قبل از این ماجراها. به نظر من کاری که کسانی مثل ابوسینا کردند و مفاهیم فلسفی را به فارسی برگرداندند، بعداً آن‌طور دیگر ادامه نیافت؛ آن هم به دلیل تفوق زبان عربی.

خسروخاور: در غرب هم تفوق زبان لاتین بود و توانستند از سلطه‌ی آن دربیایند. اما در سی، چهل سال اخیر نیز روشنفکران ما موفق شده‌اند تا عربی را نیز زیر سؤال ببرند. متن‌های قرن نوزدهم برای ما غیرقابل درک هستند. شاید در این زمینه هم باید سرمایه گذاری و تمرکز بیشتری صورت بگیرد و خودآگاهی اجتماعی در این زمینه بیشتر شود تا به گسترش زبان فارسی کمک کنیم. اما به این معنا نیست که زبان عربی را دور بریزیم، چون زبان بسیار مهمی است. همان‌طور که ترکی و اردو هم مهم هستند. ما باید به دنیای اطراف خودمان هم نگاه بکنیم و از لحاظ جغرافیایی آنجا زندگی کنیم. غرب گرایی مفرط هم درست نیست و باید متعادل‌تر شویم.

کردوانی: با سپاس فراوان از شما.

نیره توحیدی/ رشته‌ی «مطالعات زنان» در ایران نمودی دیگر از پارادوکس جمهوری اسلامی[1]

پیش از آنکه وارد توضیح و تحلیل وضعیت پرتناقض رشته‌ی مطالعات زنان در ایران امروز بشویم، لازم است ابتدا توضیحات کوتاهی درباره چیستی و چرایی این رشته‌ی نوبنیاد دانشگاهی در سطح بین‌المللی ارائه شود تا بهتر بتوانیم تفاوت‌ها و تشابهات میان آنچه در ایران تحت نام این رشته تدریس می‌شود را با نمونه‌های پیشکسوت و متعارف در دانشگاه‌های معتبر جهان متوجه شویم.

بخش اول

چیستی، تاریخچه، و مشخصات رشته‌ی دانشگاهی «مطالعات جنسیت و زنان»

رشته‌ی مطالعات زنان[2] به مثابه یکی از شاخه‌های پژوهشی و تحصیلی میان‌رشته‌ای[3] در علوم انسانی و علوم اجتماعی است که از اوایل دهه ۱۹۷۰ میلادی وارد برنامه‌های درسی دانشگاه‌های آمریکا و اروپا گردید و به‌تدریج به سایر کشورهای جهان نیز کشیده شد. به دنبال رشد، تعمیق و تکثر و تنوع و یا بسط محتوای این رشته،

---

۱. در اینجا بر خود لازم میدانم از چند تن همکاران و دوستانی که مرا در تهیه منابع مختلف در ایران یاری رساندند قدردانی و سپاسگزاری کنم بویژه از خانم‌ها پرستو الهیاری ، نوشین احمدی خراسانی، و نسرین افضلی و دو تن دیگری که ترجیح دادند نامشان ذکر نشود. به‌علاوه از سردبیر گرامی این نشریه دکتر کاظم کردوانی و دو تن از همکاران دیگر که به‌طور ناشناس این مقاله را پیشخوانی و نظردهی‌های اصلاحی مفیدی کردند، بسیار ممنونم.

2. Women’s Studies

3. Interdisciplinary



نـام آن نیـز در ده سـال اخیـر در اغلـب دانشـگاه‌ها تغییـر یافـت و بیشـتر تحـت عنـوان «مطالعـات جنسـیت» و یـا «مطالعـات جنسـیت و زنـان» یـا «مطالعـات زنـان و جنسـیت» و گاه نیـز «مطالعـات زنـان، جنسـیت و سکسـوالیته» نامیـده می‌شـود.[۴]

در مقایسـه بـا سـایر رشـته‌های علـوم انسـانی-اجتماعی، «مطالعـات زنان و جنسـیت»، شـاید چالشـی‌ترین، انتقادی‌تریـن، و دگرگون‌کننده‌تریـن رشـته باشـد. چراکـه از آغـاز تأسـیس خـود، نه‌تنهـا بـه نقـد و چالـش فرهنـگ مردسـالار، و همـه سـاختارهای اجتماعـی، اقتصـادی و سیاسـی کـه باعـث تـداوم و تقویـت سـنن و رفتارهـای تبعیض‌آمیـز می‌شـوند، پرداختـه اسـت بلکـه خـود دانشـگاه را نیـز مـورد نقـد و بازنگـری قـرار داده اسـت. درواقـع یکـی از اهـداف اصلـی ایـن رشـته تصحیـح و تغییـر نگرش‌هـای یک‌سـویه مرد-محـور در علـوم، غیبـت زنـان در عرصه‌هـای مختلـف تولیـد دانـش، و نیـز فقـدان دیدگاه‌هـا و مسـائل زنـان در موضوعـات مـورد مطالعـه‌ی علـوم انسـانی و اجتماعـی و پژوهش‌هـای معمـول آن زمـان بـوده اسـت.

هـدف ایـن رشـته صرفـاً افـزودن زن/ زنـان بـه مثابـه موضـوع[۵] مطالعات علـوم انسـانی-اجتماعی نبـوده اسـت، بلکـه خواهـان آن اسـت کـه زنـان بـه مثابـه فاعـل[۶] (سـوژه) و عامـل[۷] تولیـد دانـش نقـش بـازی کننـد و از جایـگاه اجتماعـی و منظـر تجربـی[۸] آن‌هـا، یـا بـه اصطـلاح از لنـز (عدسـی دوربیـن) زنـان نیـز مسـائل اجتماعـی و انسـانی مشـاهده و تحلیـل گـردد. لـذا تـلاش ایـن رشـته نـه تنهـا افـزودن حضـور و تجربیـات زنـان در متدولـوژی و نظریه‌هـای علـوم انسـانی-اجتماعی و سـایر علـوم دانشـگاهی اسـت، بلکـه خواهـان دگرگونـی کلـی در نحـوه نگـرش بـه انسـان و اجتمـاع اسـت. آن نگرشـی کـه «مـرد» و خصوصیـات برسـاخته‌ی «مردانـه» را هنجـار و «نـرم» و معیـار خصوصیـات انسـان قـرار می‌دهـد و زن را «دیگـری» مـرد

4. Gender Studies; Gender and Women's Studies; Women and Gender Studies; Gender and Sexuality Studies

5. Object

6. Subject

7. Agent

5. Stand-point

تصور می‌کند. عبور از فرض‌های مرد-محور یا مرد-هنجار[9] و توجه به مناسبات نابرابر قدرت در مناسبات جنسی و جنسیتی، و طبیعی و ثابت و ذاتی نپنداشتن نقش‌های جنسیتی و هویت‌های جنسی، و درنهایت هدف عبور از آن کور-جنسی ظاهری است که عملاً به جنسیت گرایی به نفع هژمونی «مرد» و «مردانگی» منجر شده است.

علاوه بر توضیح، تفسیر، تحلیل و نقد نگرش‌ها و نظریه‌ها در علوم و نیز در سطح جامعه و بازآفرینی دانشی غیرجنسیت‌گرا و حساس به مسائل و واقعیات جنسیتی، این رشته می‌خواهد از مرزهای کلاس درس و دانشگاه فراتر رفته، دانش و آگاهی‌ها و یافته‌های جدید پژوهشی را در خدمت تغییرات و تحولات اجتماعی قرار دهد، آن نوع تحولاتی که منجر به ایجاد فرصت‌ها و حقوق برابر برای زنان و مردان، عدالت جنسیتی به‌طور خاص و عدالت اجتماعی و رفع هرگونه تبعیض ناروا به‌طور عام گردد.

رشته‌ی مطالعات زنان از لحاظ نظری و تاریخی ریشه در تحولات انقلابی اواخر قرن ۱۸ و قرن ۱۹ دارد؛ انقلاب صنعتی در اروپای غربی که به دنبالش گسترش شهرنشینی، تحول در شیوه تولید و توزیع، و به دنبال آن تحول در ساختار و کارکردهای خانواده را به همراه داشت؛ به‌تدریج زمینه تحول در نقش‌های جنسیتی را فراهم کرد. در کنار آن، ابعاد دیگر مدرنیته، یعنی انقلاب‌های سیاسی-اجتماعی و ظهور دموکراسی‌ها در آمریکای شمالی و اروپا، گفتمان شهروندی و حقوق شهروندان، حقوق بشر، جدایی نهاد دین از نهاد دولت و سکولاریزه شدن دولت و قوانین، و ظهور و گسترش سریع سیستم نوین و سکولار آموزش‌وپرورش (مدارس عمومی)، و بالاخره رواج خردگرایی، انسان‌گرایی، فردگرایی و تکیه بر علوم جدید به جای سلطه همه‌جانبه کلیسا و نگرش دینی، همه و همه زمینه‌ی بازتعریف انسان ازجمله انسان مؤنث را فراهم آورد. انسانی که دیگر نه رعیت مکلف، بلکه شهروندی حق‌دار است.

اگر سوسیالیست‌ها به نقد عمدتاً ابعاد اقتصادی نابرابری (یعنی سرمایه‌داری) در نظام مدرن پرداخته‌اند، فمینیست‌ها عمدتاً

---

9. Male-normative

ابعاد جنسیتی این مناسبات نابرابر را به چالش کشیده‌اند. نقدها و چالش‌های فمینیستی هم فیلسوفان و اندیشمندان پیشا-مدرن و هم اندیشمندان مدرن از عصر روشنگری به بعد، از ارسطو تا روسو و از مارکس تا فروید، را شامل شده است چراکه اغلب آن‌ها حامل دیدگاه‌های مرد-محور بوده‌اند. در پرتو گفتمان فمینیستی بود که به‌تدریج جنبش‌های متشکل حق‌خواهی زنان خواسته‌هایش را مدون و قالب‌بندی کرد و نافرمانی‌ها و عصیان‌های پراکنده و فردی زنان نویسنده و متفکر، به حرکات گروهی و هدفمند اعتراضات مدنی زنان معمولی برای رهایی از زیر سلطه بودن، جنس دوم بودن، ضعیفه و صغیر محسوب شدن و به شهروند کامل و بالغ و خودمختار کشور تبدیل گشتن، ارتقا یافت.

رشته‌ی مطالعات زنان درواقع از دل مباحثات فمینیستی و مبارزات اجتماعی زنان برخاسته است. لذا هم‌ریشه‌های تاریخی، فلسفی و نظری تحول طلب دارد و هم پشتوانه عملی و مبارزاتی در سطح جامعه مدنی. برای مثال، بیش از دو قرن پیش، متفکرین و مبارزان فمینیستی چون اولمپ دوگوژ فرانسوی، انقلابیون را در انقلاب کبیر فرانسه به نقد کشید و سخن از حقوق شهروندی زنان نمود.[10] یا مری ولستون کرفت انگلیسی، مذکر-محوری در بطن خردگرایی ژان ژاک روسو را به چالش کشید و خواسته‌های حق‌طلبانه زنان را در یکی از اولین کتاب‌های فمینیستی مدون ساخت.[11] و یا کیدی استنتون آمریکائی، فرض رایج و حاکم کلیسای مسیحیت و باورهای دینی یهودیت در مورد «اصالت مرد» بر مبنای داستان خلقت که گویا «زن برای مرد آفریده‌شده است» و یا «زن از دنده چپ مرد خلق گشته است» را در کتاب خود، «انجیل زنان»، مورد چالش قرار داد.[12] و یک قرن بعد، کتاب «جنس دوم» سیمون دوبووار، که جنس دوم بودن زن را مورد نقدی قوی و کوبنده قرار داده بود، به چندین زبان در چندین کشور منتشر شد و ذات‌گرایی جنسیت و طبیعی‌انگاشتن مردسالاری را

10. Olympe de Gouges, Declaration of the Rights of Woman and Female Citizens, 1791.

11. Mary Wollstonecraft, A Vindication of the Rights of Woman, 1792.

12. Elizabeth Cady Stanton, The Woman's Bible, 1895.

بـه زیـر سـؤال بـرد و نشـان داد کـه «زن، زن بـه دنیـا نمی‌آیـد، بلکـه زن می‌شـود» چنانچـه مـرد نیـز، مـرد زاییـده نمی‌شـود، بلکـه مـرد می‌شـود و به‌این‌ترتیـب بـه شـکل‌گیری نظریـه برسـاخت‌گرایی در جامعه‌شناسـی، یـاری رسـانده شـد؛ از جملـه درک ایـن نکتـه کـه نقش‌هـا و هویت‌هـای جنسـیتی، برسـاخت‌هایی اجتماعـی، تاریخـی و فرهنگـی هسـتند و نـه صرفاً بیولوژیـک و یـا الهـی. ازسـوی دیگـر، در کنـار نهضـت فکـری فمینیسـتی، تشـکل‌های مدنـی زنـان نیـز بـرای کسـب حقـوق شـهروندی همچـون حـق رأی، حـق تحصیـل، حـق اشـتغال، حـق مالکیـت، حـق انتخـاب، حـق کنتـرل بـدن خـود، حـق عشـق ورزیـدن، حـق امنیـت و رهایـی از خشـونت، و خلاصـه حـق مشـارکت در همـه عرصه‌هـا را بـا مبـارزات خیابانـی و غیـر خیابانـی خـود، بـه پیـش بردنـد.

البتـه این‌گونـه چالش‌هـای فلسـفی، جامعه‌شـناختی، و الاهیات‌شـناختی فمینیسـتی، محـدود بـه اروپـا و آمریـکا نمی‌شـد. بـا گسـترش مدرنیتـه در کشـورهای دیگـر نظیـر چیـن، هنـد، روسـیه، ژاپـن، ترکیـه، مصـر، تونـس، و ایـران خودمـان، اولیـن نوشـته‌ها و نقدهـای فمینیسـتی از اوایـل قـرن بیسـتم توسـط زنـان و مـردان تسـاوی خـواه، به‌تدریـج منتشـر گردیـد. امـا در کشـورهایی کـه تحـولات مثبـت مدرنیتـه را همـراه بـا اثـرات منفی سـلطه‌ی اسـتعماری و امپریالیسـتی تجربـه می‌کردنـد، ناگزیـر مباحـث فمینیسـتی و مبـارزات حق‌طلبانـه زنـان، ادغـام و یـا آغشـته گشـت بـا گفتمان‌هـای ملی‌گرایانـه ضـد امپریالیسـتی و جنبش‌هـای «رهائی‌بخـش ملـی».

به‌طـور خلاصـه، رشـته‌ی مطالعـات زنـان، درواقـع انعـکاس آکادمیـک یـک نهضـت فکـری، فرهنگـی، اجتماعـی، و سیاسـی اسـت کـه در بسـتر تحـولات مـادی و معنـوی ۲۰۰ سـال گذشـته در جهـان شـکل گرفـت؛ تحولاتـی کـه در آمریـکا و بخش‌هایـی از اروپـا در دهه‌هـای ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ میـلادی بـه اوج خـود رسـیده بـود. عـلاوه بـر تحـولات اقتصـادی، تکنولوژیـک، گسـترش شهرنشـینی و تغییـرات در سـاختار و کارکردهـای خانـواده و تغییـرات در سـاختار سیاسـی و حتـی سـاختار سـرمایه‌داری حاکـم، تغییـرات مهـم علمـی، و فرهنگـی- اجتماعـی نیز تأثیـرات مهمـی در وضعیت زنـان گذاشـته بـود. ازجملـه «انقـلاب جنسـی» کـه تـا حـد زیـادی مدیـون نظریـات سنت‌شـکن علمایـی چـون زیگمونـد فرویـد؛ یافته‌هـای جدیـد

پژوهش‌های آلبرت کنیزی در رشته‌ی جدیدی که او پایه‌گذاری کرد[13] و یافته‌های تازه پزشکی، به‌خصوص قرص‌های پیشگیری از آبستنی، همه و همه جامعه آمریکا و اروپا را پیش و بیش از سایر کشورها تحت تأثیر قرار داده بود. این تحولات فرهنگی و اجتماعی به‌زودی همراه شد با تحولات سیاسی؛ جنبش‌های مدنی رنگین‌پوستان، اقلیت‌های قومی، جوانان و دانشجویان، جنبش ضد جنگ (مشخصاً جنگ ویتنام) و البته جنبش زنان در خیزش جدید خود که به موج دوم فمینیسم یا «جنبش رهایی‌بخش زنان» معروف شده است. فضای ملتهب و حق‌طلبانه جامعه آمریکا و بخش‌هایی از اروپا، اثرات خود را در تمامی عرصه‌های اجتماعی، سیاسی، فرهنگی ازجمله هنجارهای اخلاقی در مناسبات جنسی و جنسیتی، در زندگی خصوصی و عمومی مردم بر جای گذاشت.

دانشگاه‌ها، طبعاً، از اولین عرصه‌هایی بودند که هم از این جنبش‌ها و تحولات متأثر شدند و هم بر آن‌ها تأثیر گذاشتند. به‌طوری‌که از اوایل دهه‌ی ۱۹۷۰، ما شاهد تأسیس رشته‌های جدیدی چون «مطالعات زنان»، «مطالعات آمریکا شناسی»، «مطالعات قوم‌شناسی»، «مطالعات آمریکاییان آفریقایی»، «مطالعات آمریکاییان آسیایی»، «مطالعات چیکانو/ چیکانا» (امریکایی‌های مکزیکی)، و بعدها رشته‌های مرتبط با تحولات بعدی، چون «مطالعات صلح» (یا صلح شناسی)، «مطالعات گرایش‌های جنسی»، «مطالعات کوئیر» و امثال آن هستیم که همگی ذیل علوم انسانی‌ـاجتماعی و به‌صورت میان‌رشته‌ای ترکیب، تدوین و ارائه شده‌اند.

رشته‌ی «مطالعات زنان» در آمریکا و اروپا قبل از آنکه به‌صورت برنامه آموزشی نظام‌مند و رسمی تأسیس شود، به‌صورت دوره‌ها و کلاس‌های آزاد متفرقه توسط برخی استادان که در جنبش زنان فعال بودند، به‌طور داوطلبانه تدریس می‌شد. برای مثال در انگلستان، جولیت میچل، روانکاو فمینیست، اولین کلاس‌های متفرقه و آزاد در این رشته را در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل ۱۹۷۰ راه‌اندازی کرد. درواقع اولین برنامه‌ی مدون و رسمی «مطالعات زنان» در سال ۱۹۷۰ میلادی

13. Sexology

در دانشگاه ایالتی سان دیگو در کالیفرنیای جنوبی تأسیس شد و اکنون در آمریکا پس از گذشت ۴۴ سال، نزدیک به ۹۰۰ برنامه آموزشی «مطالعات زنان» با بیش از ده هزار کلاس درسی به وجود آمده است که بیش از هر برنامه میان‌رشته‌ای، دانشجو جلب کرده و به یکی از رشته‌های رشدیابنده علوم اجتماعی-انسانی تبدیل شده است.

علاوه بر آمریکا و اروپا، رشته‌ی «مطالعات زنان و جنسیت» در سایر کشورها نیز به درجات مختلف رشد پیداکرده است. در امریکای لاتین، کشور آرژانتین آغازگر این رشته بود، و امروز حداقل در یکی از دانشگاه‌های هرکدام از کشورهای آمریکای لاتین، رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت تأسیس گشته است. در سایر کشورهای دنیا نیز، ازجمله در کانادا، مصر، تونس، ژاپن، هندوستان، چین، روسیه (البته پس از فروپاشی شوروی)، اوگاندا، و ترکیه برنامه‌های درسی درخور توجهی در این رشته ارائه می‌شود.

در آمریکا، در اغلب دانشگاه‌ها و حتی کالج‌های دوساله محلی، دروس مطالعات زنان به‌صورت رشته‌ی اصلی و یا رشته‌ی فرعی برای دوره‌های لیسانس ارائه می‌شود (بیش از ۶۵۰ مورد). در تعدادی دانشگاه‌ها دوره‌ی کارشناسی ارشد (بیش از ۴۰ دانشگاه) هم وجود دارد. در حال حاضر در ۱۵ دانشگاه بزرگ آمریکا، دوره دکترای این رشته نیز تأسیس‌شده است. در سایر کشورها اما، این رشته اغلب در دوره کارشناسی ارشد(فوق‌لیسانس) و یا به‌صورت گواهینامه ۲-۳ ساله ارائه می‌شود.

در حال حاضر تقریباً در تمام کالجها و دانشگاه‌های آمریکا، تمامی دانشجویان در هر رشته‌ای که تحصیل می‌کنند موظف هستند چند کلاس آموزش عمومی[14] را نیز بردارند. هدف این کلاس‌ها آموختن حداقل اصول و اطلاعات ضروری اجتماعی، انسانی، مدنی، حقوقی، و اخلاقی است که هر شهروند تحصیل‌کرده اعم از جامعه‌شناس، پزشک، مهندس، وکیل، روزنامه‌نگار، الهیات شناس، شیمی‌دان، فیزیکدان، و امثال آن باید بدانند. یکی از پیشرفت‌ها و دستاوردهای «رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت» این است که در بسیاری از

14. General Education



دانشگاه‌ها حداقل سه کلاس مختلف از این رشته را جزئی از این واحدها یا کلاس‌های «آموزش عمومی» قرار داده‌اند که برداشتن آن برای دانشجویان الزامی است. بدین ترتیب حداقلی از اصول و ارزش‌های کلی رشته‌ی «مطالعات جنسیت و زنان» مورد آشنایی تمامی دانشجویان قرار می‌گیرد. برای مثال در دانشگاه و دپارتمان «مطالعات جنسیت و زنان» که خود من مدیریت کرده و از استادان تمام‌وقت آن بوده‌ام، کلاس‌های زیر جزو واحدهای آموزش عمومی نیز محسوب می‌شوند که هرکدام سه واحد درسی را تشکیل می‌دهند:

«مقدمه‌ای بر مطالعات جنسیت و زنان»، «زنان و خانواده»، «نقش زنان در تحولات اجتماعی»، «جنسیت و توسعه جهانی»، «جنسیت، نژاد، و سکسوالیته»، «زنان، جنسیت و خشونت»، و «زنان و رسانه‌ها».

در سال‌های اخیر، ارائه رشته‌ی تحصیلی «مطالعات جنسیت و زنان» مثل بسیاری از رشته‌های دیگر، در فضای مجازی نیز رایج شده است. بعضی از استادان در آمریکا با همکاران خود در سایر کشورها و به‌صورت اشتراکی دروسی را در این زمینه ارائه می‌دهند تا دانشجویان و پژوهشگران در کشورهای مختلف با مسائل، نیازها و دیدگاه‌های مختلف یکدیگر آشنا شوند و افق درک دانشجویان گسترش پیدا کند و توان پیوند دادن مسائل بومی و محلی با مسائل جهانی و بین‌المللی را به دست آورند تا از «خودمرکز پنداری» یا برتر انگاری ملی یا قومی و نژادی جلوگیری شود. درس‌های اینترنتی فقط به دانشجویان تمام‌وقت محدود نمی‌شود. هرکسی به‌صورت پاره‌وقت در عین داشتن شغل و در سنین مختلف در داخل و خارج از آمریکا می‌توانند در این نوع دروس ثبت‌نام کنند .

به‌عبارت‌دیگر، تشدید فرایند جهانی‌شدن و تکنولوژی ارتباطی جدید، تولید علم و آموزش علوم، ازجمله رشته‌ی «مطالعات زنان»، را بیش‌ازپیش فرامرزی و جهانی- محلی یا جهانی- بومی، کرده است. به‌علاوه، برای تأسیس و رشد رشته‌ی جدید مطالعات زنان در بسیاری از کشورهای در حال رشد، کمک‌های مادی و تسهیلاتی نهادهای علمی بین‌المللی و دانشگاه‌های بزرگ و غنی‌تر در آمریکا و اروپا هم مؤثر بوده است. بنیادهای خصوصی چون «بنیاد فورد»، بورس‌ها و

کمک‌های مالی متعددی را جهت تأسیس و گسترش رشته‌ی «مطالعات زنان و جنسیت» در اختیار دانشگاه‌ها در خود آمریکا و در کشورهای دیگر گذاشته‌اند. سازمان ملل، به‌خصوص برنامه توسعه آن نیز از یاری‌دهندگان این رشته در کشورهای مختلف بوده است. برای نمونه، طبق اطلاعات سامانه اینترنتی، این آژانس سازمان ملل، به حداقل ۶۴ برنامه مطالعات جنسیت و زنان در آمریکای لاتین کمک مالی رسانده است که تأکید اصلی‌شان ترویج این رشته و از حاشیه به متن کشاندن مطالعات جنسیتی، به‌خصوص درزمینه‌ی‌ی تخصصی «جنسیت و توسعه» بوده است.

ساختارها و تشکیلات تولید دانش در رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت:

از رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت در آمریکا، دانشجویان به سه صورت یا در سه سطح مختلف می‌توانند استفاده کنند. برداشتن چند کلاس اختیاری به‌عنوان واحدهای آموزشی عمومی که قبلاً ذکر شد. یا به‌مثابه‌ی رشته‌ی فرعی؛ برای مثال یک دانشجوی رشته‌ی تاریخ می‌تواند علاوه بر واحدهای لازم رشته‌ی خود، ۱۸ واحد نیز از دروس «مطالعات زنان و جنسیت» را بردارد تا هم رشته‌ی اصلی تاریخ را در دوره کارشناسی تمام کند و هم یک‌رشته‌ی فرعی در مطالعات زنان داشته باشد و این معمول‌ترین انتخاب دانشجویانی است که بسیار علاقه‌مند به این رشته هستند اما به دلیل ملاحظات شغلی یا مخالفت خانواده، رشته‌ی اصلی خود را در موضوع‌های شناخته‌شده‌تر که بازار کار بهتری دارد، انتخاب می‌کنند. نباید فراموش کرد که حتی در آمریکا و اروپا نیز این رشته‌ی بالنسبه جدید و از دید بسیاری از خانواده‌های محافظه‌کار، کم‌اهمیت، کم پرستیژ، و احیاناً نگران‌کننده، حساب می‌شود.

حالت سوم، انتخاب رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت به‌مثابه رشته‌ی اصلی از همان دوره کارشناسی (لیسانس) است. البته این امکان تنها در دانشگاه‌هایی فراهم است که این رشته رشد کافی کرده و دارای دپارتمان مستقل خود باشد. چراکه در بسیاری از دانشگاه‌ها، این رشته صرفاً یک برنامه میان‌رشته‌ای است و یک

استاد از یکی از دپارتمان‌های دانشکده علوم انسانی یا دانشکده علوم اجتماعی، مسئول هماهنگی آن می‌شود و در قبال این کار از بار واحدهای تدریسی او کاسته می‌شود تا وقت آزاد برای انجام نقش هماهنگ‌کننده[15] و یا مدیر[16] این برنامه را داشته باشد. اما در دانشگاه‌هایی که این رشته قوی‌تر و پیشرفته‌تر است، دپارتمانی مستقل با رئیس دپارتمان[17] دارد و استادان این رشته را خود آن دپارتمان استخدام می‌کند. بعضی از این دپارتمان‌ها فقط لیسانس (کارشناسی) و بعضی‌ها هم لیسانس و هم فوق‌لیسانس (کارشناسی ارشد) و تعداد محدودی هم دکترا نیز ارائه می‌دهند.

علاوه بر دپارتمان‌های آموزشی و پژوهشی، در بعضی دانشگاه‌ها مراکز صرفاً پژوهشی نیز تأسیس‌شده است که امکانات و خدمات پژوهشی در اختیار استادان علاقه‌مند و پایان‌نامه‌های دانشجویان دوره کارشناسی ارشد یا دکترای رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت قرار می‌دهند. برای مثال، در دانشگاه کالیفرنیا در لوس‌آنجلس، علاوه بر دپارتمان مطالعات زنان و جنسیت، که لیسانس، فوق‌لیسانس، و دکترا ارائه می‌دهد، یک مرکز قوی پژوهشی نیز وجود دارد به نام «مرکز مطالعات زنان» که در هماهنگی با دپارتمان روی برنامه‌های تحقیقی متمرکز است. علاوه بر این دو نهاد (یکی آموزشی و دیگری پژوهشی)، نهاد سومی نیز در بعضی دانشگاه‌ها وجود دارد به نام مرکز خدمات برای زنان که به‌طور خلاصه «مرکز زنان» شناخته می‌شود. این نوع مراکز درواقع خدمات مشاوره‌ای برای تمامی دانشجویان زن در دانشگاه، بدون توجه به رشته‌ی تحصیلی آن‌ها، ارائه می‌دهند. هدف آن نوعی پل زدن میان آکادمی و محله‌های زندگی دانشجویان است. هدف، ایجاد یک محل امن، آرام و خصوصی است که زنان دانشجو برای گرفتن مشاوره در موردنیازهای خاص خود و یا پیدا کردن مراجع کمکی در صورت گرفتار شدن به یک رابطه ناسالم، خشونت، یا تجاوز به آن مراجعه کنند. تعداد این نوع مراکز

15. Coordinator

16. Director

17. Chair (Chairperson)

که بیشتر فضای کنشگری و حمایتی[18] داشته‌اند در اوایل تأسیس این رشته بیشتر بود و امروزه این نوع نیازها اغلب در خارج از دانشگاه‌ها از طرف سازمان‌های غیردولتی زنان تأمین می‌شود.

شبکه‌های ارتباطی و انتشارات:

رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت مثل هر رشته‌ی دیگر دانشگاهی، ساختارها، نهادها و تولیدات حرفه‌ای خود را دارد. در آمریکا در این رشته بیش از ۳۰ ژورنال دانشگاهی و پژوهشی پیش‌خوانی (یا پیش ارزیابی) شده[19]، منتشر می‌شود. نهاد ملی و سراسری آن تشکیلاتی است به نام «انجمن ملی مطالعات زنان»[20] که از سال ۱۹۷۷ پایه‌گذاری شد و اغلب برنامه‌ها و دپارتمان‌ها در دانشگاه‌های مختلف را به هم متصل نمود. این انجمن که بیش از ۲۰۰۰ عضو دارد به‌مثابه هماهنگ‌کننده و پیشرو در جهت تقویت و پیشبرد امور این رشته درزمینه‌ی‌ی تدریس، تحقیق و نیز ایجاد ارتباط میان دانشگاه و کنشگران و سازمان‌های مردم‌نهاد در محله‌ها و جامعه بزرگتر فعالیت می‌کند. در کنفرانس‌های سالانه‌ی این انجمن بیش از ۱۲۰۰ نفر شرکت می‌کنند. این انجمن برای دانشجویان دوره‌ی کارشناسی و کارشناسی ارشد، بورس‌های تحصیلی نیز ارائه می‌دهد و از طریق نشریات چاپی و اینترنتی خود، منابع اطلاعاتی و حمایتی را در خدمت پژوهش‌های حرفه‌ای این رشته قرار می‌دهد.

این انجمن سراسری در سال‌های اخیر بیش‌ازپیش در مسائل حاد سیاسی و اجتماعی و فرهنگی جامعه نیز دخالت فمینیستی کرده ابراز نظر و موضع‌گیری می‌کند. در اغلب موارد، خاصه در سال‌های اخیر، تلاش شده که این رشته و تشکیلات مربوط به آن در امحای نژادپرستی نیز همچون تبعیض جنسی، فعال و پیشرو باشد و در برنامه‌های درسی دانشگاهی و کنفرانس‌ها دیدگاهی همه‌جانبه از انواع تبعیض‌ها ارائه دهد تا بهتر بتواند واقعیت جامعه متکثر، چند

18. Advocacy

19. Peer-reviewed

20. National Association of Women’s Studies



نژادی، چند قومی، چند جنسیتی، و طبقاتی آمریکا را منعکس کند. برای مثال این سازمان یک برنامه فعال درزمینه‌ی «رهبری زنان رنگین‌پوست» دارد که از طریق آن برای زنان رنگین‌پوست علاقه‌مند به مطالعات زنان یا اشتغال در مراکز زنان، و یا رهبری در خود این سازمان، حمایت و امکانات فراهم می‌کند.

شاید برای فمینیسم - هراسان، چه آن‌ها که از موضع چپ سنتی سکولار و چه آن‌ها که از موضع چپ اسلام‌گرا، فمینیسم را یک «انحراف بورژوایی» و یا «تهاجم فرهنگی غربی» دانسته، محکوم و مردود می‌دانند، بد نباشد بدانند که حداقل در آمریکای امروز، بسیاری از نهادها و استادان برجسته فمینیست «رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت»، بخش مهمی از پیشروان فعالیت‌های ضد جنگ، ضد سیاست‌های امپریالیستی و هژمونی طلبی آمریکا را تشکیل می‌دهند. همچنین برای این نوع چپ‌ها که ضمناً یکی از دغدغه‌های اصلی‌شان زورگویی‌های اسرائیل علیه مردم فلسطین است، شاید آموزنده باشد که بدانند که در آمریکای امروز بسیاری فمینیست‌ها و استادان رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت، ازجمله «انجمن ملی مطالعات زنان» در کنفرانس سالانه اخیر (۲۰۱۴)، از پیوستن به جنبش تحریم علیه اسرائیل در جهت پایان بخشیدن به اشغال سرزمین‌های فلسطینی و حمایت از تشکیل دو دولت مستقل اسرائیل و فلسطین، فعالانه حمایت کرده‌اند.

این نوع گرایش‌های انتقادی همراه با حساسیت‌های بین‌المللی در میان فمینیست‌ها، خود نتیجه تحولات و تنوعاتی است که در دانشگاه‌های مختلف آمریکا و در اثر رشد حضور فعال و صدای قوی‌تر زنان رنگین‌پوست و افزایش مهاجرین از کشورهای دیگر، ازجمله خاورمیانه و آفریقا و ارتباطات فرا-ملی بیشتر در اثر جهانی‌شدن، صورت گرفته است. لذا آن‌ها که از فمینیسم به‌غلط برداشتی منفی و با معنائی یگانه دارند و از «غرب» هم برداشتی سراسر منفی و به‌مثابه واحدی متجانس و همگون تصور می‌کنند، درواقع از تاریخ تحولات و واقعیات متکثر و پویای این جوامع غافل مانده‌اند.

باری، علاوه بر این تشکیلات سراسری رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت، در بعضی رشته‌های دیگر علوم انسانی/ اجتماعی نیز انجمن‌های تخصصی در زمینه‌ی مطالعات زنان و جنسیت ایجادشده است. برای مثال انجمن انسان‌شناسی فمینیست؛ انجمن زنان در علوم؛ انجمن جامعه‌شناسان برای زنان در جامعه؛ انجمن بین‌المللی برای اقتصاد فمینیستی؛ انجمن زنان در فلسفه؛ انجمن زنان تاریخ‌شناس؛ انجمن زنان مهندس؛ بخش مطالعات زنان در زبان و ادبیات در انجمن زبان‌های مدرن؛ انجمن زنان زمین‌شناس؛ انجمن زنان در علوم کامپیوتری؛ و امثال آن. به دنبال جهانی‌شدن فزاینده و نقش تسهیل‌کننده تکنولوژی جدید ارتباطات، بر تعداد شبکه‌ها و سازمان‌دهی‌های آکادمیک فراملی و فرامرزی نیز افزوده‌شده است. ازجمله باید از مجله مهم و قدیمی آکادمیک در این زمینه، یعنی «مجله مطالعات بین‌المللی زنان» نام برد. و یا به «انجمن مطالعات زنان خاورمیانه» اشاره کرد که صدها تن از استادان و پژوهشگرانی را که درباره‌ی زنان و جنسیت در خاورمیانه تخصص دارند را با هم در ارتباط قرار داده است و نشریات خاص خود را نیز منتشر می‌کند.

در اینجا فرصت پرداختن به سیر تحول فمینیسم، اندیشه‌ها و تئوری‌های فمینیستی و تأثیرات بین‌المللی یافته‌های تحقیقی رشته‌ی مطالعات زنان نیست. لذا، برای جلوگیری از طولانی‌تر شدن این مقاله، به بخش دوم این نوشته یعنی بررسی اجمالی از وضعیت رشته‌ی مطالعات زنان در ایران می‌پردازم.

بخش دوم

تاریخچه رشته‌ی «مطالعات زنان» در ایران

در مقایسه با سایر کشورها، به‌خصوص آمریکا و اروپا، زمینه‌های اجتماعی و فرایندهای تاریخی که منجر به تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان در ایران شد، تفاوت‌ها و ویژگی‌های خود را دارد. طرفه این‌که در ایران، این رشته در بستر یک نظام سیاسی ایدئولوژیک نامتعارف و سرکوبگر و مخالف برابری حقوق زنان، راه‌اندازی شده است. اما دلایل این راه‌اندازی کاملاً هم بی‌شباهت به موارد کشورهای دیگر نیست. در



ایـران نیـز قبـل از تأسـیس رشـته‌ی مطالعـات زنـان در دانشـگاه‌های کشـور، مباحـث مربـوط بـه مسـائل زنـان و جنسـیت و حتـی گفتمـان فمینیسـتی بـه یـک دغدغـه و واقعیـت در فرهنـگ سیاسـی ایـران تبدیل‌شـده بـود، اگرچـه مبحـث و واقعیتـی در حاشـیه. در ایـران نیـز پیشـینه تاریخـی مباحـث و جدال‌هـای مربـوط بـه موقعیـت و حقـوق زنـان بـه آغـاز فراینده‌ـای تجـدد و مدرنیتـه، تحـولات اقتصـادی، گسـترش شهرنشـینی، و جنبـش سیاسـی دوران نهضـت مشـروطیت می‌رسـید. و بعـد نیـز بـا افت‌وخیزهایـی در دوره‌هـای مختلـف تاریـخ معاصـر ایـران، از جنبـش ملـی کـردن نفـت، تـا اصلاحـات حقوقـی دوران پهلـوی، مثـل حـق رأی و قانـون حمایـت از خانـواده، ادامـه یافتـه بـود.

در دوران حکومـت جمهـوری اسـلامی، پـس از سـرکوب‌های سـخت سـال‌های اول ازجملـه علیـه اعتراضـات حق‌طلبانـه زنـان و رکـود و رعـب حاکـم کـه بـه کمـک جنـگ هشت‌سـاله بـا عـراق بـر جامعـه مسـتولی شـده بـود، به‌تدریـج پـس از پایـان جنـگ، یعنـی در طـی دهه‌هـای ۱۳۷۰ و ۱۳۸۰، شـاهد حضـور تدریجـی زنـان در عرصه‌هـای مختلـف اجتماعـی، ادبـی، و هنـری و ظهـور صداهـای حق‌طلبانـه و فمینیسـتی در نشـریاتی چـون ماهنامـه «زنـان»، سـالنامه «تقویـم زنـان»، فصلنامـه «جنـس دوم» (بعدهـا «فصـل زنـان») و نیـز مجلاتـی چـون «پیـام هاجـر»، «نـدا»، «حقـوق زنـان»، و «فرزانـه» در داخـل کشـور و نشـریه تأثیرگـذار و دیرپایـی چـون «نیمـه دیگـر» در خـارج از کشـور و بعدهـا «آوای زن» و برنامه‌هـای رادیوئـی در خـارج بودیـم. ایـن صداهـا و نشـریات از طـرف زنـان کنشـگر بـا گرایش‌هـای مختلـف مذهبـی و غیرمذهبـی، لیبـرال و چـپ، در داخـل و خـارج، بـه ترویـج گفتمـان فمینیسـتی منجـر می‌شـد. به‌عـلاوه، ترجمه‌هـا و تألیفـات متعـددی نیـز در صفحـات نشـریات دیگـر یـا کتـب جداگانـه دربـاره‌ی تاریـخ و هویت‌هـای زنـان ایـران و یـا تجربه‌هـای مبارزاتـی زنـان در سـایر کشـورها، و گروه‌هـای کوچـک مطالعاتـی زنـان در خانه‌هـا، همـه و همـه عمـلاً عبـث بـودن تـلاش حکومـت را در تحمیـل تک‌صدائـی و الگـو یـا هویـت واحـد «اسـلامی» بـر همـه زنـان، نشـان مـی‌داد.

از عوامـل مهـم دیگـر در تسـریع آگاهـی و تشـویق گفتمـان فمینیسـتی در ایـن دوره، دیاسـپورای فعـال ایرانـی در خـارج از کشـور، فشـارهای

بین‌المللی افکار عمومی، رواج جهانی گفتمان حقوق بشر و حقوق زنان، و به‌ویژه اثرات مثبت کنفرانس‌های منطقه‌ای و جهانی سازمان ملل در مورد زنان، و کنوانسیون‌ها و مصوبه‌های آن بوده است، ازجمله «کنوانسیون رفع هرگونه تبعیض علیه زنان» (سیدا)، ۱۹۷۹؛ «استراتژی‌های روبه‌جلو» کنفرانس نایروبی، ۱۹۸۵؛ و «پلتفرم برای عمل» کنفرانس پکن، ۱۹۹۵. یکی از یکی از گروه‌های زنان که در نشریه خود، «فرزانه»، مشخصاً از ضرورت «دانش زن‌شناسی» (مطالعات زنان) در سطح برنامه‌های آموزشی دانشگاهی سخن می‌گفت، «موسسه مطالعات و تحقیقات زنان» بود. به نظر می‌رسد این گروه در تماس بیشتری با نهادهای سازمان ملل بوده و از کنفرانس‌ها و ادبیات سازمان ملل، بخصوص کنفرانس پکن، بسیار تأثیر گرفته بود. این گروه ازجمله پیش‌قدمان طرح پیشنهاد تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان در ایران نیز بود.[۲۱]

بنابراین اثرات متقابل دو دسته عوامل درونی و عوامل بین المللی-جهانی از یک‌سو و عقب رفتگی و زن‌ستیزی در قوانین و سیاست‌های حکومتی از دیگر سو، زمینه اجتماعی لازم را برای شکل‌گیری یک جنبش مدنی زنان و ازجمله ضرورت تأسیس رشته‌ی «مطالعات زنان» را فراهم کرده بود و مباحث جنسیتی و فمینیستی از طریق فعالین جنبش دانشجویی و جنبش زنان، ازجمله برخی استادان، به‌صورت پراکنده و غیررسمی وارد فضای دانشگاه نیز گشته بود. درنتیجه در ایران نیز، اگرچه با قریب سه دهه تأخیر، ضرورت ایجاد رشته‌ی مطالعات زنان در اواخر دهه ۱۳۷۰ از طرف عده‌ای از فعالین دانشگاهی و غیردانشگاهی درک شد و به دنبال تلاش مداوم و ارزنده آن‌ها بالاخره از سال ۱۳۸۳ ابتدا در دانشگاه‌های تهران، علامه طباطبایی و تربیت مدرس و بعد دانشگاه‌های تربیت‌معلم، الزهرا، اصفهان، شیراز و دانشگاه آزاد اسلامی رودهن، پذیرش دانشجو آغاز گشت.

۲۱. برای توضیح و تحلیل بیشتر درباره بستر تاریخی و فرایندهایی که به شکل‌گیری «مطالعات زنان» و بطور کلی رشد گفتمان فمینیستی در ایران منجر شده است، به مقاله‌های زیر مراجعه کنید: زیبا جلالی «تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان در ایران: مصادره جنبشی در حال احتضار»، در مجله گفتگو، شماره‌ی ۳۸، آذر ۱۳۸۲، صص ۷-۲۴؛ و نیره توحیدی، «پیوند جهانی جنبش زنان ایران» در مجله‌ی گفتگو، شماره‌ی ۳۸، آذر ۱۳۸۲، صص ۲۵-۴۹

برداشت من بر اساس اطلاعات موجود این است که ورود رسمی مطالعات زنان به فضای دانشگاهی ایران از سه مسیر متفاوت صورت گرفت درحالی‌که بیشتر گزارش‌ها صحبت از یک مسیر و یا دو مسیر مختلف می‌کنند.[۲۲] به نظر می‌رسد، حرکت در این سه مسیر تقریباً همزمان شروع شد؛ مسیر اول را یک جامعه‌شناس سکولار و استاد دانشگاه، مسیر دوم را چند فعال نواندیش دینی و غیردانشگاهی، و مسیر سوم را یک دولت- زن اصلاح‌طلب آغاز کردند. چنانچه نازنین طباطبایی در مجله «زنان امروز» گزارش می‌دهد، دکتر ژاله شادی طلب که در آمریکا جامعه‌شناسی خوانده بود و سال‌ها از فضای پرتحرک دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ که آرمان برابری برای زنان و رنگین‌پوستان در آن موج می‌زد تأثیر گرفته بود، در بازگشت به ایران سودای تحول در جایگاه زنان در جامعه ایرانی را در سر داشت: «او به‌تنهایی ایده تأسیس مرکز مطالعات زنان را در دانشگاه تهران مطرح کرد و پیش برد و عملیاتی کرد.» هرچند خودش تأکید دارد که همراهی مسئولین وقت دانشگاه و وزارت علوم؛ دکتر فرجی دانا، رئیس وقت دانشگاه و دکتر معین و توفیقی در وزارت علوم از یک‌سو و حمایت‌های مادی و معنوی مسئولان وقت مرکز امور مشارکت زنان به ریاست دکتر زهرا شجاعی، از سوی دیگر تأثیر زیادی در ارتقا و تثبیت جایگاه «مرکز مطالعات و تحقیقات زنان» داشت و بر مقاومت‌های پیدا و پنهان پیرامونی چیره شد. مقاومت‌هایی که به دوران پیش از راه‌اندازی این مرکز محدود نبود و در تمام سال‌های بعد نیز ادامه یافته پای نخستین رئیس مرکز را به پرونده‌های مختلفی باز کرد. (طباطبایی، همان منبع، ص ۱۱۴).

شادی طلب که در بحبوحه جنگ ایران و عراق در اوایل دهه ۱۳۶۰ از آمریکا به ایران بازگشته بود و ابتدا در سازمان برنامه‌وبودجه و بعد در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران کار می‌کرد در سال ۱۳۶۸ اولین برنامه حاوی پیشنهاد ایجاد یک بخش زنان در مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی دانشکده علوم اجتماعی را به

---

۲۲. برای مثال نازنین طباطبایی در گفتگوی جالب خود با دکتر ژاله شادی طلب، مدیر وقت «مرکزمطالعات و تحقیقات زنان» دانشگاه تهران دو مسیر را به خوبی ترسیم می‌کند، مجله زنان امروز، سال اول شماره ۱، خرداد ۱۳۹۳، ص ۱۱۳–۱۱۸

رئیس وقت آن دانشکده می‌نویسد که یک سال بعد پاسخی که می‌رسد این است که تأسیس چنین مرکزی ضرورت ندارد چراکه تحقیقات و مطالعات زنان می‌تواند در همان مؤسسه انجام شود. اما با پیگیری‌های شادی طلب، بالاخره پس از ده سال یعنی در ۱۳۷۸، شورای دانشکده تصویب می‌کند که می‌توان بخش خاص مطالعات و تحقیقات زنان ایجاد کرد (همان، ص ۱۶).

این موافقت همزمان می‌شود با روی‌کارآمدن دولت اصلاحات به ریاست خاتمی و در کابینه او ارتقای «دفتر امور بانوان» به «مرکز امور مشارکت زنان» به ریاست زهرا شجاعی و تغییرات مثبتی در رویکردهای دولت جدید نسبت به امور زنان. شادی طلب می‌گوید:

«درخواست‌هایی که من مطرح و پیگیری می‌کردم معطوف به درون دانشگاه بود، پس از خرداد ۱۳۷۶، با تغییر رویکردهای دولت، امکان ایجاد این مرکز از بیرون دانشگاه هم تقویت شد، بی‌آنکه من اطلاعی داشته باشم، خانم شجاعی در جلساتی که با وزیر علوم و رئیس دانشگاه تهران داشتند ضرورت ایجاد مرکزی برای مطالعات و تحقیقات در حوزه زنان را مطرح کردند و پس از موافقت وزیر علوم در جلسه‌ای که رییس وقت دانشگاه تهران هم حضور داشت توافق شد که در دانشگاه تهران یک مرکز مطالعات و تحقیقات زنان ایجاد شود و تمام هزینه‌های این مرکز را نهاد ریاست جمهوری و نه دانشگاه تهران پرداخت کند. » (همان منبع)

به گفته شادی طلب، با توجه به سوابق تلاش‌های او در این زمینه، پس از اطلاع از این مصوبه، او خود را داوطلب راه‌اندازی این مرکز می‌کند که با استقبال رئیس وقت دانشکده علوم اجتماعی و حمایت او، در سال ۱۳۷۹ اولین مرکز تحقیقات و مطالعات زنان دانشگاه تهران در یکی از اتاق‌های گروه آموزشی در طبقه پنجم دانشکده علوم اجتماعی تأسیس می‌شود و همین مرکز است که بعدها تدریس و تحقیق در رشته‌ی مطالعات زنان در این دانشگاه را پی می‌گیرد. در ضمن این مرکز در دانشگاه تهران فصل‌نامه‌ای را با عنوان پژوهش زنان منتشر می‌کرد که در آن استانداردهای بین‌المللی دانشگاهی تا حد زیادی رعایت می‌شد و در میان هیئت

تحریریه و مشاوران، تعدادی از اساتید متخصص ایرانی مقیم خارج از کشور نیز حضور داشتند.

از سوی دیگر زهرا شجاعی رئیس «مرکز امور مشارکت زنان» در دولت اصلاحات، این مرکز دولتی تحت ریاست خود را بانی تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان در دانشگاه تهران می‌داند و تصمیم در این زمینه از سوی مرکز مشارکت زنان را تحت تأثیر دیداری از دانشگاه کلمبیا عنوان می‌کند. او دراین‌باره به مریم بصیری از مجله «پیام زن» چنین می‌گوید:

«مرکز مطالعات و تحقیقات زنان (ممتاز) که با پشتیبانی مرکز امور مشارکت زنان ریاست جمهوری در دانشگاه تهران تأسیس‌شده است، از سال ۱۳۸۰ به‌عنوان یک مرکز علمی میان‌رشته‌ای به فعالیت‌های پژوهشی درباره مسائل زنان می‌پردازم. گسترش مطالعات زنان و انجام پژوهش‌های فراگیر در مورد مسائل زنان و تربیت محقق در رشته‌ی مطالعات زنان از اهداف این مرکز است.»

چنانچه دکتر شجاعی اظهار می‌دارد: چاپ فصلنامه پژوهش زنان به سردبیری رئیس این مرکز، خانم ژاله شادی طلب، پژوهش میان‌رشته‌ای در هشت زمینه را به‌پیش می‌برد: مشارکت اجتماعی زنان؛ زنان در بازار کار و برنامه‌های توسعه؛ زنان و ادیان؛ مطالعه تطبیقی سیاست‌های اجتماعی و سیستم تأمین اجتماعی مربوط به زنان؛ بازارهای مالی و زنان؛ هنجارها و ارزش‌های جنسیتی؛ و زنان و رسانه‌ها. این مرکز مکانی برای ارتباط میان مراکز پژوهشی و دانشگاه‌های کشور با دیگر کشورها و به‌مثابه قطبی پژوهشی است با هدف توسعه مطالعات جنسیتی در ایران.[۲۳]

و بالاخره مسیر سوم آغازگر این رشته، نهادی غیردولتی و غیردانشگاهی بود به نام «مؤسسه مطالعات و تحقیقات زنان» که جداگانه اما همگام با «مرکز مطالعات و تحقیقات زنان»، در راه ایجاد رشته‌ی مطالعات زنان در دانشگاه‌های ایران نقش بازی کرده است. «این مؤسسه در سال ۱۳۶۵ با هدف بسترسازی برای بهبود وضعیت

---

۲۳. بصیری، مریم، گزارشی از راه‌اندازی رشته مطالعات زنان و مطالعات خانواده در دانشگاههای کشور، پیام زن، سال ۱۳۸۴.

زنان، توسط چند تن از زن‌پژوهان کشور تأسیس‌شده است و در حال حاضر (یعنی ۱۳۸۴) مجوز یک مرکز پژوهشی مطالعات زنان (از جمله نویسنده این سطور) را از سوی شورای عالی گسترش دانشگاه‌ها دارد، نیز دارای مقام مشورتی خاص از سوی «اکوسوگ» است که می‌تواند به سازمان ملل مشاوره بدهد.[۲۴]» اعضای اولیه این مؤسسه را افرادی چون منیره گرجی، معصومه ابتکار، مرحوم فریده ماشینی تشکیل می‌دادند که بیشتر در پی آن بودند که به مباحثی مانند نواندیشی دینی و حقوق زن در اسلام بپردازند.[۲۵]

خانم دکتر منیر آمدی قمی مدیرعامل این مؤسسه در مورد اقدام این مؤسسه برای طرح تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان به مجله پیام زن می‌گوید:

«پس از شرکت فعال در کنفرانس جهانی در پکن در سال ۱۹۹۵/۱۳۷۴، ضرورت تأسیس این رشته برای اعضای مؤسسه پررنگ‌تر شد. ازاین‌رو پس از بازگشت از کنفراس پکن، مکاتباتی با دانشگاه‌های جهان که این رشته را تأسیس کرده بودند، انجام دادیم و طی تلاش یک و نیم ساله با کمک پانزده تن از استادان دانشگاه‌ها که به‌صورت داوطلبانه با ما همکاری می‌کردند، طرح پیشنهادی مؤسسه به شورای عالی گسترش دانشگاه‌ها مبنی بر تأسیس این رشته ارائه شد.»

طرح پیشنهادی این مؤسسه با همکاری دانشگاه تربیت مدرس طی یک سمینار یک‌روزه موردبحث و دفاع در حضور مدیران وزارت علوم قرار می‌گیرد. به دنبال چنین تلاش‌های پر چالشی از سه مسیر یا سه جانب متفاوت اما همگام یا حداقل همزمان، برای اولین بار در جلسه ۳۸۶ شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم در تاریخ ۱۹ دی ۱۳۷۸، رشته‌ی مطالعات زنان در مقطع کارشناسی ارشد و در سه گرایش حقوق زن در اسلام، زن در خانواده، و زن در تاریخ، به تصویب رسید و از سال تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰ به اجرا درآمد. البته در دانشگاه‌های الزهرا، علامه طباطبایی و تربیت مدرس دانشجو پذیرفته

---

۲۴. همان منبع پیام زن، ص ۴

۲۵. زنان امروز، ۱۳۹۳، طباطبایی

می‌شود و بعدها در دانشگاه‌های تهران، آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات رودهن، اصفهان و شیراز نیز در رشته‌ی مطالعات زنان دانشجو پذیرفته می‌شود.

رشته‌ی مطالعات خانواده:

چنانکه توضیح دادم حرکت به‌سوی تدوین طرح تأسیس مطالعات زنان به‌طور رسمی در دانشگاه‌ها از سه مسیر متفاوت آغاز گشت. همزمان با رشد مباحث مربوط به زنان و لابد در عکس‌العمل نسبت به این تلاش‌های پیشروتر جهت ایجاد مطالعات زنان بود که از طرف بعضی نهادها و نیروهای سنت‌گرا نیز تلاش‌هایی در جهت ایجاد یک بدیل اسلامی و محافظه‌کار صورت گرفت. در این زمینه مجله پیام زن چنین گزارش می‌دهد:

«با توجه به آسیب‌ها و مشکلاتی که نظام خانواده را تهدید می‌کند، رشته‌ی «مطالعات خانواده» بر اساس طرح شورای اجتماعی فرهنگی زنان، وابسته به شورای عالی انقلاب فرهنگی، در سال ۱۳۷۵ مورد تأیید شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم و فناوری قرار گرفت و از همان سال به جذب دانشجو پرداخت. این رشته در مقطع کارشناسی در سه دانشگاه الزهرا، دانشگاه آزاد واحد رودهن، و دانشگاه تربیت‌معلم آذربایجان شرقی به دانشجویان عرضه می‌شود. »[۲۶]

بر طبق همان گزارش:

«این رشته که زیرگروه رشته‌ی علوم اجتماعی است، در طول هشت ترم برای ۱۸ واحد دروس عمومی، ۴۴ واحد دروس اصلی و پایه، ۶۳ واحد دروس تخصصی، و ۰۱ واحد دروس اختیاری برنامه‌ریزی‌شده است: آسیب‌شناسی، روانشناسی اجتماعی، مددکاری، پویایی گروه، بهداشت روانی، جامعه‌شناسی خانواده، خانواده‌درمانی، اقتصاد خانواده، حقوق مدنی و حقوق عمومی، آمار و احتمال، روش تحقیق نظری و عملی، دروس فقهی و تفسیری مربوط به آیات قرآن کریم راجع به خانواده و زنان و حقوق متقابل زنان و مردان ازجمله دروس این رشته است. مطالعه خانواده از دیدگاه اسلامی، عنوان بنیادی‌ترین واحد اجتماع و منبع اصلی انتقال ارزش‌ها و سنت‌های اجتماعی و

۲۶. بصیری، مریم، مجله پیام زن، ص ۱۱، ۱۳۸۴

مذهبی، مطالعات همه‌جانبه در ابعاد مذهبی، روانی، تربیتی، اجتماعی و حقوقی با تفکر اسلامی به شکل منظم، و بررسی ساخت و کارکرد خانواده در ابعاد وسیع فرهنگ اسلامی ازجمله مواردی هستند که سعی شده است در این رشته‌ی دانشگاهی به آن‌ها پرداخته شود. فارغ‌التحصیلان این رشته می‌توانند به‌عنوان کارشناس حقوقی و اجتماعی در مراکز مشاوره در آموزش‌وپرورش و کانون‌های مشاوره خانواده و یا سازمان بهزیستی مشغول به کار شوند و در برطرف کردن معضلات خانواده‌ها از نظر تربیتی، فقهی، حقوقی، اجتماعی، روانی و فرهنگی تلاش کنند.[۲۷]»

قابل‌توجه است که در دانشگاه الزهرا، مدیر گروه رشته‌ی مطالعات خانواده (در ۱۳۸۴) همان مدیر گروه رشته‌ی مطالعات زنان در گرایش زن در خانواده بود یعنی دکتر سوسن باستانی، جامعه‌شناس، که درعین‌حال رئیس دانشکده علوم اجتماعی این دانشگاه هم بود، او در مورد ارتباط این دو رشته با هم و انگیزه‌های راه‌اندازی آنان و تعداد دانشجویان به گزارشگر مجله «پیام زن» چنین می‌گوید:

«هر دو رشته وابسته به علوم اجتماعی هستند. در رشته‌ی مطالعات خانواده، دانشجو در سه زمینه فقه و حقوق، روانشناسی و جامعه‌شناسی مطالعات گسترده‌ای دارد که می‌تواند درنهایت توسط دانشجو با انتخاب رشته‌ی مطالعات زنان تکمیل‌تر شود. در بازنگری‌های جدید قراراست ارتباط این دو رشته بیشتر شود. در رشته‌ی مطالعات زنان تابه‌حال (یعنی سال ۱۳۸۴)، ۳۲ نفر پذیرش‌شده‌اند، در رشته‌ی مطالعات خانواده هم سه دوره فارغ‌التحصیل داشته‌ایم و در حال حاضر ۱۶۰ دانشجو داریم... خانواده به خاطر اهمیتی که دارد و به‌عنوان اصلی‌ترین نهاد اجتماعی نقش ایفا می‌کند، ازاین‌رو پس از انقلاب مسئولان به فکر افتادند رشته‌های خاصی را راه‌اندازی کنند و نیروهای متخصص مسائل خانواده را تربیت نمایند، دانشجویان این رشته با زمینه‌های اسلامی و حقوق خانواده آشنا می‌شوند و از جنبه‌های مختلف نسبت به این نهاد اجتماعی شناخت نسبی پیدا می‌کنند.» (همان منبع)

---

۲۷. همان منبع

اهداف و مشخصات رشته‌ی مطالعات زنان در ایران:

چنانچه در بخش اول این نوشته اشاره شد، در بسیاری کشورها رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت میان–رشته‌ای محسوب می‌شود و معمولاً یا در چارچوب اداری دانشکده علوم اجتماعی یا در دانشکده علوم انسانی جای می‌گیرد. و هدف از آن آموزش دیدگاه‌های علمی و انتقادی است در جهت اصلاح، تصحیح افکار و باورهای تبعیض‌گرا، به‌ویژه جنسیت گرا، و کمک به آفرینش ارزش‌ها و فرهنگی تساوی جو و خشونت پرهیز که بتواند به زیر سلطه بودن، جنس دوم تلقی شدن، ضعف موقعیت، نابرابری حقوق و امکانات زنان، پایان بخشد و شرایط اجتماعی، اقتصادی و سیاسی لازم را برای توانمندی و اعتلای زنان و تقویت مشارکت اجتماعی آنان فراهم آورد.

تئوری‌های فمینیستی و دروس متنوع رشته‌ی «مطالعات جنسیت و زنان» در طی رشد و تعمیق خود علاوه بر تبعیض (یاستم) جنسی و جنسیتی، سعی داشته است علیه انواع تبعیض‌های دیگر نیز آموزش دهد و هویت انسان را در کلیت آن یعنی با توجه به تلاقی و همپوشی (اینترسکشن) ابعاد مختلف اعم از جنسی، جنسیتی، نژادی، قومی، ملی، طبقاتی، و امثال آن مدنظر قرار دهد. دانش‌آموختگان این رشته (به‌تناسب اینکه رشته اصلی یا فرعی آن‌ها را تشکیل دهد) می‌توانند مهارت‌های وسیع نظری و تحلیلی و یا عملکردی و کارورزی خود را در مشاغل و حرفه‌های گوناگون به کار بگیرند ازجمله مشاور در امور زنان و جنسیت در ادارات و نهادهای دولتی و غیردولتی، دادگاه‌ها و مراجع حقوقی، مجلس، وزارت خانه‌ها، بیمارستان‌ها، روزنامه‌ها و رسانه‌ها، مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها، احزاب و سازمان‌های سیاسی.

در ایران، هدف از راه‌اندازی رشته‌ی مطالعات زنان، با تفاوت‌هایی در میان طرح‌های ارائه‌شده، این‌گونه بیان شده است:

معرفی شأن زن در جهان هستی از دیدگاه اسلام، تربیت نیروی آموزشی و پژوهشی متخصص و سهیم در امر سیاست‌گذاری در حوزه زنان، تربیت کارشناسان، مشاوران و مدیران صاحب‌نظر در عرصه‌های مختلف اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی، جهت کسب توانمندی در ارائه دیدگاه‌های مربوط به تعادل جنسیت، در تمامی سطوح اجرایی

و سیاست‌گذاری کشور، اجرای طرح‌های مربوط به زنان به‌صورت علمی و در سطح دانشگاهی.[۲۸]

در حال حاضر در ۱۰ دانشگاه و دانشکده کشور رشته‌ی «مطالعات زنان» در دو گرایش «حقوق زن در اسلام» و «زن در خانواده» صدها دانشجو می‌پذیرد. متأسفانه گرایش «زن در تاریخ» هنوز راه‌اندازی نشده است. دلیل آن بنا به گفته‌ای ناشی از عدم استقبال دانشجویان و به گفته‌ای ضعف منابع و استادان بوده است. البته خوشبختانه این کمبود باوجود پژوهش‌گرانی پرکار و حاذق چون منصوره اتحادیه که «انجمن زنان پژوهشگر تاریخ» را بنیان نهاده است، تا حدی جبران گشته است. این انجمن از آغاز کار خود در ۱۳۷۸ تاکنون با همکاری استادان تاریخ سمینارهایی را در رابطه با زنان و تاریخ برگزار کرده‌اند، ازجمله سمینارهای بین‌المللی و نیز انتشارات باارزشی را در این زمینه در اختیار دوستداران مطالعات زنان و جنسیت قرار داده‌اند.

مشخصات رشته‌ی «مطالعات زنان» در همه دانشگاه‌های ایران یکسان نیست و برای ارزیابی دقیق‌تر، مطالعه موردی لازم است. در بعضی دانشگاه‌ها نیز این رشته مسیر متفاوتی را طی کرده است. برای مثال در دانشگاه تهران وقتی مرکز «مطالعات و تحقیقات زنان» تأسیس و مستقر گردید برای برنامه آموزشی نیز اقدام نمود. در مصوبه آموزشی دانشگاه تهران اسمی از گرایش خاصی در میان نبود. به گفته مؤسس این مرکز و این رشته در دانشگاه تهران، یعنی ژاله شادی طلب که با اساتیدی چون دکتر علیرضا محسنی تبریزی، دکتر زهرا رهنورد، دکتر شهلا اعزازی، دکتر صادق آیینه وند، حجت‌الاسلام آکوچکیان، دکتر حمید عبداللهیان، و دکتر حمیدرضا جلایی پور، کار این مرکز و این رشته را آغاز کرده بودند، در برنامه درسی روی طرح و نقد نظریه‌های فمینیستی، روش تحقیق کیفی، و گذراندن یک دوره کارورزی تأکید شده بود. «مثلاً اگر کسی به مبحث حقوق زن در اسلام علاقه داشت می‌توانست یک دوره با قوه قضاییه کار کند، اگر کسی به موضوع زن در تاریخ علاقه داشت، می‌توانست یک دوره همکاری با انجمن زنان پژوهشگر تاریخ داشته باشد».[۲۹]

---

۲۸. ش–ن، ۱۳۹۱، ص ۱

۲۹. شادی طلب در مصاحبه با طباطبایی، زنان امروز، خرداد ۱۳۹۳



برای نمونه، در دانشگاه تربیت مدرس، طول دوره آموزشی کارشناسی ارشد در این رشته دو سال و نیم با ۲۸ واحد دروس اختصاصی در ۳ تا ۴ نیمسال و پایان‌نامه ۴ واحد در طول سال بعد ارائه می‌گردد، دروس این دوره جنبه نظری و پژوهشی دارد گرچه در بعضی دروس به جنبه عملی و کاربردی یا تجربی نیز توجه می‌شود. طول هر نیمسال تحصیلی ۱۶ هفته آموزشی است. ۳۰ واحد لازم برای دوره کارشناسی ارشد شامل ۲۴ واحدهای اختصاصی، ۸ واحدهای اختیاری، ۱۲ واحدهای جبرانی، و ۱۵ واحدهای پیش‌نیاز، و ۴ واحد پایان‌نامه که باید جنبه عملی یا میدانی داشته باشد. در اینجا اشاره‌ای نیز به سرفصل دروس برای دو گرایش آموزشی رشته‌ی مطالعات زنان می‌شود تا تصویر روشن‌تری از محتوای آموزشی آن‌ها به دست آید.

واحدهای درسی گرایش حقوق زنان در اسلام در دانشگاه تربیت مدرس:

دروس پایه ۱۶ واحد: زن در قرآن، زن در ادیان و مکاتب فلسفی، روش تحقیق کمی، روش تحقیق کیفی، جامعه‌شناسی جنسیت، جنبش‌های اجتماعی زنان و نقد فمینیسم، سلامت و بهداشت زن، و روانشناسی زن.

دروس اختصاصی ۸ واحد: تحول حقوق زن در اسلام، حقوق سیاسی اجتماعی زن در اسلام، حقوق جزایی و قضایی زن در اسلام، حقوق زن در خانواده.

دروس پیش‌نیاز ۱۰ واحد: متون تخصصی عربی، متون تخصصی انگلیسی و کلیات حقوق، قواعد فقهی خانواده

دروس جبرانی واحد: آمار، زبان انگلیسی عمومی، زبان عربی عمومی، روش تحقیق در علوم اجتماعی، آیین دادرسی مدنی، آیین دادرسی کیفری.

دروس اختیاری ۸ واحد: زن در تاریخ اسلام، زن در هنر، زن در ادبیات.

مهم‌ترین واحدها و سرفصل‌های درسی گرایش «زن در خانواده» در دانشگاه‌های مختلف:

نظریه‌هایی درباره خانواده؛ جامعه‌شناسی جنسیت؛ مبانی مطالعات زنان؛ جنسیت، جمعیت و توسعه؛ زن و جهانی‌شدن؛ حقوق زن؛ زن در

ادبیات؛ زن در اسلام؛ نقش زنان در توسعه؛ بهداشت زن؛ آمار استنباطی؛ روش تحقیق پیشرفته؛

نظریه‌های فمینیستی؛ روانشناسی اجتماعی زن؛ حقوق زن در خانواده؛ زن در ادیان و مکاتب فلسفی؛ جنبش‌های اجتماعی زنان؛ زن در تاریخ؛ نظریه‌ها و روش‌های مشاوره گروهی؛ نظریه‌های پیشرفته مشاوره و روان‌درمانی.

چنانکه از این لیست برمی‌آید، اگر همه این سرفصل‌ها هنوز هم تدریس شوند و محتوای واقعی کلاس با عنوان سرفصل همخوانی داشته باشد، برنامه درمجموع از ظرفیت آموزشی بالنسبه خوب و متنوعی برخوردار است. اما چنانکه در صفحات بعد خواهیم دید، اولاً واقعیت عملی برنامه درسی در دانشگاه‌های مختلف باهم فرق می‌کند و ثانیاً، به‌طورکلی موانع متعددی معمولاً مانع پیشبرد امر تدریس و تحصیل منطبق با این نوع برنامه‌ریزی بوده است.

سیاست‌شناسی تأسیس، افت‌وخیز، و کارکرد رشته‌ی «مطالعات زنان» در ایران:

مرور جزییات مربوط به مسیر تلاش‌ها، چگونگی، و چرایی تأسیس رشته‌ی «مطالعات زنان» در ایران از آن‌رو اهمیت دارد که از خلال اطلاع از این فرایندها می‌توانیم به درک بهتری از سیاست‌شناسی جنسیتی چالش‌ها و تناقضات، یا به عبارتی پارادوکس کارکرد چنین رشته‌ای در یک حکومت اقتدارگرا و تئوکراتیک برسیم. البته تأسیس این رشته در تمامی کشورها با درجات متفاوتی از مقاومت و مخالفت روبرو بوده است و تنها در اثر تلاش خستگی‌ناپذیر و آگاهی‌بخش و روشنگرانه پیشگامان و پایه ریزان این رشته بوده است که به‌تدریج بدفهمی‌ها، ترس‌ها و هراس‌ها از فمینیسم به‌طورکلی و از مطالعات زنان به‌طور خاص رفع شده و این رشته توانسته ضرورت، مفید بودن و مشروعیت یا درواقع حقانیت علمی خود را در کنار سایر رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی، جا بیندازد.

البته هنوز هم حتی در کشور پیشرفته‌ای چون آمریکا، برخی دست راستی‌ها و محافظه‌کاران مذهبی و غیرمذهبی با علوم آزاد (یا لیبرال)



و بسیاری رشته‌های علوم اجتماعی و انسانی، به‌خصوص مطالعات زنان و جنسیت، دشمنی می‌ورزند. آن‌ها هنوز دانشمندانی چون چارلز داروین، زیگموند فروید، و سیمون دبووار را خطرناک دانسته و هنوز نیز سعی دارند در مقابل تدریس «تئوری تحول انواع » داروین در مدارس، «تئوری آفرینش» مبتنی بر ایده‌های کلیسا را در دروس مدارس بگنجانند و بودجه و حمایت‌های مالی دولت از برنامه‌های آموزشی یا پژوهشی مربوط به مطالعات زنان و جنسیت را هم قطع کنند.

اما هنوز خوشبختانه در آمریکا و بسیاری کشورهای دموکراتیک، علم و تولید علم در دانشگاه‌ها به‌خصوص دانشگاه‌های دولتی (عمومی) ا ز استقلال برخوردار است؛ نه کلیسا و نه مقامات دولتی حق دخالت در محتوای دروس را ندارند و این بخش مهمی از مزایای ناشی از جدایی نهاد دین از نهاد دولت است که استقلال عمل نهادهای عمومی (دولتی) چون مدرسه‌های عمومی و دانشگاه‌های عمومی را تضمین می‌کند. اما در جوامع استبدادی و نظام‌هایی که دولت در خدمت یک دین و مذهب خاص و یا یک ایدئولوژی تمامیت‌خواه و تبعیض‌گرا قرار دارد، راه آزادی اندیشه و استقلال و رشد علوم به‌ویژه علوم انسانی و اجتماعی مسدود می‌گردد. ما در چند نمونه تاریخی، تأثیر مخرب کنترل دولتی و ایدئولوژیک را بر رشد علوم انسانی و اجتماعی دیده‌ایم. ازجمله در آلمان درزمان سلطه فاشیسم، در شوروی زیر سلطه‌ی حزب کمونیست، و امروز در ایران، زیر سلطه‌ی اسلام‌گرائی و ولایت مطلقه فقیه. اگرچه این سه سیستم تفاوت‌های بسیار مهم باهم داشته‌اند، اما از جهت سرکوب آزادی اندیشه و بیان انتقادی و جلوگیری از استقلال دانشگاه‌ها و لذا عقب افتادن در حوزه علوم انسانی–اجتماعی، شباهت‌های عبرت‌آموزی را یادآوری می‌کنند.

البته در دنیای مدرن و پسامدرن قرن بیست و یکم ؛ در عصر اطلاعات و جهانی‌شدن، و در کشوری بزرگ با تمدنی دیرین و فرهنگی چندگونه و متکثر چون ایران، نمی‌توان در پیاده کردن حکومتی تک‌صدا و تمامیت‌خواه، آن‌هم مبتنی بر قوانین و شریعتی که منعکس‌کننده مقتضیات تاریخی مادی و فرهنگی، ازجمله هنجارها، سنت‌ها، و ارزش‌های پیشامدرن قبیله‌ای در ۱۴ قرن گذشته است،

کاملاً موفق شد. بیهوده نیست که نظام اسلام‌گرای حاکم بر ایران سرتاپایش غیرمتعارف، پر از تناقض و تضاد و پارادوکس است؛ از نام آن، جمهوری اسلامی (به‌جای خلافت اسلامی) گرفته تا مجلس و انتخابات و رادیو و تلویزیون که همه نهادهایی مدرن هستند تا علوم نوین خاصه علوم انسانی و اجتماعی، به‌ویژه رشته‌ی مطالعات زنان که اساساً دلیل وجودی‌اش اعتقاد به برابری حقوق زن و مرد و رفع هرگونه تبعیض بر مبنای جنس، جنسیت، نژاد، قومیت، طبقه، مذهب، و گرایش‌های جنسی است.

در نظام پرتضاد و تناقض کنونی در ایران، از یک‌سو گرایش‌های ترقی‌خواهانه و تساوی جو در میان مردم و نهادهای مدنی و دانشگاهی تلاش داشته‌اند کشور را با استانداردهای امروز جهانی همراه کنند و نگذارند دانشجویان از رشته‌های علمی جدید محروم بمانند. از سوی دیگر اما، گرایش‌های بنیادگرا، واپس‌گرا و یا سنت‌پرست در حکومت و یا در برخی نهادهای غیر حکومتی، تلاش داشته‌اند به نام «اسلامی کردن و انقلاب فرهنگی» و در فاز کنونی آن به نام «تحول و ارتقای علوم انسانی»، درواقع مانع تحول و ارتقای علوم شده، فرهنگ عمومی و حتی جامعه دانشگاهی را با شریعت و ارزش‌های قبیله‌ای دوران پدرسالاری هماهنگ سازند. اگرچه بسیاری از خود دولت–مردان نیز متوجه شده‌اند که این تلاش‌ها عبث غیرواقع‌بینانه است، اما پروژه «انقلاب فرهنگی» با دستگاه‌های عریض و طویل و بودجه‌های هنگفت آن از اوان استقرار حکومت اسلامی تاکنون با شدت و ضعف‌هایی، تلاش داشته است تحت لوای «اسلامی کردن»، عملاً علوم انسانی – اجتماعی را مثله و مسخ نماید و آن‌ها را از خصائل علمی چالشگرانه، انتقادی، و تحول‌آفرین خود تهی سازد و یا اگر نشد با سیاست حذف استاد و دانشجوی نافرمان و یا حذف خود رشته‌ها و برنامه‌های چالشگر، کنترل و تولیت دانشگاه را نیز به دست دین دولتی و روحانیت دولتی بسپارد.

اما به‌رغم همه این تمهیدات که معمولاً همراه بوده است با کاربرد خشونت و سرکوب در دانشگاه‌ها، هنوز پس از ۴۳ سال که از این نوع تلاش‌های ضد علمی، ضد تاریخی و نابهنگام می‌گذرد،

نتوانسته‌اند هیچ بدیل مشخص، متجانس و موفق «اسلامی» را در مقابل علوم انسانی و اجتماعی نوین، مدون ساخته به دنیای علم ارائه دهند. به‌علاوه، تلاش‌ها در جهت اسلامی کردن دانشگاه‌ها و علوم در یک‌روند خطی و همگونی پیش نرفته است. تغییرات سیاسی در دولت، بازی قدرت و رقابت‌های جناحی، در وضعیت علوم و دانشگاه‌ها به‌طورکلی، و در وضعیت زنان، ازجمله درزمینه‌ی رشته‌ی « مطالعات زنان»، تأثیرات متفاوتی داشته است. برای مثال، تأسیس رشته‌ی «مطالعات زنان» در دولت اصلاحات ممکن گردید (۸۰–۱۳۷۸) و برعکس در دولت اصولگرایان، مشخصاً ریاست احمدی‌نژاد بود که نه‌تنها رشته‌ی نوبنیاد مطالعات زنان تحت‌فشار و درخطر حذف و یا مسخ شدن قرار گرفت، بلکه تغییراتی در نظام آموزشی رخ داد تا روند رشد یابنده ورود دانشجویان دختر در دانشگاه‌های ایران (که درواقع مشابه یک روند جهانی بوده است)، متوقف گردد. یعنی زمینه جلوگیری از پذیرش دانشجویان دختر از ۷۷ رشته‌ی تحصیلی در ۳۶ دانشگاه ایران فراهم گردد (۱۳۹۱) .

همراه با تسلط مجدد تندروهای اصولگرا در دولت نهم و دهم، سیاست « اسلامی کردن» دانشگاه‌ها حدت و شدت دوباره یافت. حضور فعال و گسترده دانشجویان در حرکت‌های تحول‌طلب و چالشگرانه، به‌خصوص حضور فعال و گاه پیشرو زنان و دانشجویان دختر در جنبش سبز، تأثیرات استادان آزاداندیش و علم پرور که هنوز از تصفیه‌ها و دستگیری‌ها در امان مانده بودند و دینامیسم چالشگر دانشجویان به‌رغم حملات وحشیانه به خوابگاه‌های دانشجویی، حاکمان مطلق‌گرا را بیش‌ازپیش نگران اثرات فکری، فرهنگی و سیاسی علوم انسانی – اجتماعی، ازجمله رشته‌ی چالشگر مطالعات زنان کرد.

رشته‌ی مطالعات زنان از پارادوکس‌های آشکارتر نظام آموزشی حکومت اسلامی در ایران است. چراکه این رشته بیش از رشته‌های دیگر تغذیه‌کننده تفکر انتقادی، شکاکیت علمی، تقبیح خشونت و زورگویی، طالب رفع تبعیض، و مشوق دموکراسی برابری‌خواهانه بوده است. حکومتی که زنان را قانوناً و شرعاً جنس دوم تلقی می‌کند و

کنترل بدن، پوشش، رفتار و هویت زنان را از ارکان نمادین ایدئولوژیک و سیاسی خود قرار داده است، چگونه می‌تواند رشته‌ای را که زاییده خودباوری، خودمختاری، خردمندی، استقلال و تساوی جویی زنان بوده است، تحمل کند. حکومتی که همواره هراس از فمینیسم را تبلیغ و ترویج کرده است، طبعاً نمی‌تواند این رشته را که پیوندی تاریخی، منطقی و فلسفی با گفتمان، تئوری‌ها، ارزش‌ها، عملکرد و اهداف فمینیستی داشته است، مورد هجمه مثله کننده قرار ندهد.

تلاش‌ها در جهت خنثی، مسخ، یا مثله کردن رشته‌ی «مطالعات زنان»:

فاز اخیر تهاجم علیه آزادی اندیشه و علوم انسانی – اجتماعی در ایران از طریق گسترش بیشتر تشکیلات عریض و طویل «انقلاب فرهنگی» تنظیم و هدایت می‌شود. در سال ۱۳۸۷، یعنی هفت سال پس از آغاز کار رشته‌ی تحصیلی مطالعات زنان در ایران، این رشته موردبازنگری قرارگرفته بود ولی تغییرات ابلاغی از طرف همه دانشگاه‌ها اجرا نشد. اما یک سال بعد، یعنی در ۱۳۸۸، تشکلی با نام بی‌مسمای «شورای تخصصی تحول و ارتقای علوم انسانی» ذیل شورای انقلاب فرهنگی ایجاد شد که گویا قرار است که ایستگاه آخر تصویب تغییرات در علوم انسانی باشد و مصوبات آن بر اساس قانون شورای عالی انقلاب فرهنگی، در « اسرع وقت لازم‌الاجرا» گردد.[۳۰] یک کارگروه «تخصصی» ویژه‌ای را نیز تحت عنوان «مطالعات زنان و خانواده» تشکیل داده‌اند و از طریق این تشکیلات چندلایه است که تلاش شده است تهاجمی نظام‌مند (سیستماتیک) علیه علوم انسانی – اجتماعی به‌طورکلی و رشته‌ی مطالعات زنان به‌طور خاص پیگیری شود.

این شورا متشکل از ۰۲ عضو حقیقی و حقوقی است که اکثر آنان را روحانیون و فعالان حوزه‌های علمیه تشکیل می‌دهند. ریاست این شورا را دکتر غلامعلی حداد، عضو شورای عالی انقلاب فرهنگی به عهده دارد که از اصولگرایان مورد اعتماد و نزدیک به رهبر نظام

۳۰. نجاتی، محمد حسین «رشته مطالعات زنان» به «حقوق زن در اسلام تعدیل شد»، شرق، شماره ۱۵۳۶، خرداد ۲۰۱۲/۱۳۹۱



ولایت مطلقه فقیه است. ترکیب اعضای این شورای بیست‌نفره به‌وضوح ماهیت آن را آشکار کرده و نشان می‌دهد که به‌جای استادان و متخصصین دانشگاهی رشته‌ی مطالعات زنان و یا کنشگران مجرب در نهادها و جنبش حق‌خواهی زنان، ۱۲ تن از اعضای آن را فقها و فعالان حوزوی قم که معمولاً سنت‌گرا و حامی مردسالاری بوده‌اند، تشکیل می‌دهند. هشت عضو دیگر را نیز کادرهای اداری و مدیریتی تشکیل می‌دهند که یا مقام نمایندگی رهبری نظام و یا گرایش‌های آشکار مسلکی - مکتبی (ایدئولوژیک) در حمایت از وضعیت موجود را دارند و همگی نیز از طرف شورای عالی انقلاب فرهنگی تأیید و یا انتخاب‌شده‌اند. برای نمونه اعضای حوزوی این شورا عبارت‌اند از افرادی چون : حجت‌الاسلام‌والمسلمین میر معزی، رئیس پژوهشکده نظام‌های اسلامی؛ حجت‌الاسلام سید عباس نبوی، رئیس مؤسسه تمدن و توسعه اسلامی؛ حجت‌الاسلام احمد احمدی، رئیس سازمان مطالعه و تدوین کتاب‌های درسی؛ حجت‌الاسلام علی عباسی، معاون آموزشی حوزه علمیه قم؛ حجت‌الاسلام محمد محمدیان، رئیس نهاد رهبری در دانشگاه‌ها؛ و حجت‌الاسلام حمید پارسانیا، عضو مؤسسه امام خمینی در قم.[۳۱]

واضح است که در اینجا نقد ما متوجه اصل «بازنگری»، ارزیابی، و «تحول و ارتقاء» رشته‌ی مطالعات زنان و یا هر رشته‌ی دانشگاهی دیگر نیست چراکه در تمامی دانشگاه‌های معتبر دنیا، معمولاً هر از پنج سال، رئیس هر دپارتمانی موظف است با همکاری اساتید گروه خود، ترتیب بازنگری رشته‌ی مورد آموزش خود را بدهد. فرایند این بازنگری ابتدا توسط خود دپارتمان (گروه) تحت عنوان «خود-ارزیابی»[۳۲] صورت می‌گیرد. گزارش مکتوب این خود-ارزیابی یا بازنگری انتقادی، در اختیار رئیس دانشکده و معاون آموزشی و پژوهشی دانشگاه قرار می‌گیرد. رییس دانشکده هیئتی سه‌نفره از استادان متخصص آن رشته را از دانشگاه‌های دیگر برای بازدید و ارزیابی از دپارتمان مزبور دعوت می‌کند. دلیل دعوت از دانشگاه‌های دیگر

---

۳۱. همان منبع

32. Self-Assessment or self-study

پیشگیری از تلاقی منافع شغلی، پارتی‌بازی و جانب‌داری غیرعلمی است. هیئت دعوت‌شده پس از مطالعه گزارش «خود – ارزیابی» دپارتمان، برای بازرسی از آن دانشگاه دیدن می‌کنند تا به مدت دو روز به‌طور فشرده از چند کلاس درس آن رشته بازدید و ارزیابی کنند و با چند تن از نمایندگان دانشجویان و نیز چند تن از اساتید به‌طور آزاد و دربست گفتگو و مصاحبه می‌کنند و حتی کارکنان اداری دپارتمان (سکرترها و دستیاران) نیز مورد مصاحبه واقع می‌شوند و به دنبال آن یکی دو هفته بعد این هیئت متخصص بازنگری طی یک گزارش کتبی نظریات و ارزیابی‌های انتقادی و پیشنهادهای اصلاحی خود را نسبت به وضعیت آموزشی و بازده پژوهشی دپارتمان و تطابق و یا عدم تطابق آن با استانداردهای پذیرفته‌شده بین‌المللی در آن رشته خاص را به اطلاع رئیس دپارتمان (یا مدیر گروه)، رئیس دانشکده، و معاونت دانشگاه می‌رسانند. و طبعاً همه اساتید و رییس دپارتمان حق دارند نظر یا اعتراضی اگر داشته باشند را در پاسخ ارائه دهند و درهرحال باید متعهد باشند که بر اساس ارزیابی‌ها و بازنگری‌های خود دپارتمان و هیئت بازدیدکننده در جهت « تحول و ارتقای» رشته و کارکرد دپارتمان خود گام بردارند.

در ایران اما، «باوجود اعلام استقلال وزارت علوم در بازنگری در علوم انسانی، تصویب تمامی اقدام‌های دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی برای بازنگری در علوم انسانی باید به تصویب اعضای شورای تحول و ارتقای علوم انسانی شورای عالی انقلاب فرهنگی برسد».[۳۳] یعنی برخلاف سایر کشورهای پیشرفته در علوم، در ایران نه دانشگاه‌ها استقلال دارند و نه حتی وزارت علوم. بلکه علوم ،بخصوص علوم انسانی – اجتماعی، ازجمله رشته‌ی « مطالعات زنان» مواجه با دست‌اندازی‌ها و دخالت‌های سلیقه‌ای، مسلکی، مذهبی، و جناحی دولت‌مردان و فقهای حکومتی است. در اینجا برای نمونه به برخی گفته‌های حداد عادل، رییس « شورای تخصصی تحول و ارتقای علوم انسانی» اشاره می‌شود تا بخشی از انگیزه‌ها و اهداف این «بازنگری‌ها» و دخالت‌های غیرتخصصی و غیرعلمی بیشتر روشن شود.

---

۳۳. همان منبع

بنا به گزارش چند نشریه، ازجمله شرق (خرداد ۱۳۹۱)، حداد عادل در یکی از جلسه‌های این شورا با تأکید بر اینکه «موضوع مطالعات زنان با رویکردی که هم‌اکنون در جهان رایج است با اسلام تعارض و تباین جدی دارد،» عنوان کرد: «دشمن نیز با وقوف به این موضوع، هجمه از این موضع به اسلام را در دستور کار خود قرار داده است و متأسفانه در گذشته، این مباحث مقلدانه، بدون نقد و بررسی در دانشگاه‌های ما تدریس شدند و به همین دلیل شورای انقلاب فرهنگی وارد موضوع شد تا در این مورد تجدیدنظر اساسی صورت گیرد.» [۳۴]

به گزارش خبرگزاری «دانا»، حداد عادل در یکی از اظهارات اخیرتر (دی‌ماه ۱۳۹۳) اعلام کرده است که تغییرات در ۱۵ رشته‌ی علوم انسانی از سوی «شورای تحول و ارتقای علوم انسانی» در اولویت قرارگرفته تا تحول علوم انسانی از این رشته‌ها آغاز شود.[۳۵] این رشته‌ها عبارت‌اند از: علوم اجتماعی، روان‌شناسی، علوم تربیتی، مدیریت، علوم تاریخی، فلسفه دین، معماری و شهرسازی، هنر، فلسفه، فرهنگ و ارتباطات و رسانه، زبان‌های خارجی، حقوق، مطالعات زنان، و علوم سیاسی. به گفته او «تحول» (لابد یعنی «اسلامی» شدن) در تمام مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد، و دکتری، برنامه‌ریزی‌شده است. به‌غیراز این ۱۵ رشته، یک کارگروهی نیز مسئله پیوند آموزش‌وپرورش را با رشته‌های علوم انسانی/ اجتماعی در دانشگاه‌ها دنبال می‌کند. یعنی تمامی مراحل آموزشی کشور از دبستان تا دوره دکترای دانشگاهی باید تحت کنترل و «تحول» اسلامیزاسیون قرار بگیرد. برای این مقصود برای هرکدام از این ۱۵ رشته یک کارگروه ویژه تشکیل شده که برنامه‌های «تحول‌یافته خودشان را از حیث آموزشی و درسی تهیه و به شورای تحول عرضه می‌کنند؛ پس از نقد و نظارت به تصویب می‌رسد و به وزارت علوم ابلاغ می‌شود.»[۳۶]

به گفته حداد عادل، تاکنون (دی‌ماه ۱۳۹۳) بیش از ۲۰ برنامه

---

۳۴. همان منبع

۳۵. خبرگزاری دانا، دی ۱۳۹۳، کد خبر ۸۷۸

۳۶. همان منبع

درسـی در شـورای تحـول علـوم انسـانی بـه تصویـب رسـیده و برنامه‌هـای دیگـری نیـز آمـاده بررسـی اسـت. گام دیگـر در جهـت اسـلامیزه کـردن علـوم انسـانی ازجملـه مطالعـات زنـان، تألیـف کتاب‌هـای درسـی بـر اساس سـرفصل‌های تعیین‌شـده از طـرف «شـورای تحـول» اسـت؛ «کتـب جدیـدی بـا محتـوای مناسـب بـا همـکاری حـوزه و دانشـگاه. » بـه گفتـه حـداد عـادل، «تحـول علـوم انسـانی حـول چهـار محـور اسـلامی سـازی، بومی‌سـازی، کارآمـدی، و روزآمـدی در شـورای تحـول علـوم انسـانی دنبـال می‌شـود.»[۳۷]

دربـاره ایـده تأسـیس دوره دکتـرای رشـته‌ی «مطالعـات زنـان»، حـداد عـادل قبـلاً مطـرح کـرده بـود کـه:

«ابتـدا بایـد بـه ایـن سـؤال پاسـخ دهیـم کـه اصـلاً دکتـرای ایـن رشـته بـا چـه هدفـی تأسـیس می‌شـود و از دانش‌آموختـگان ایـن مقطـع چـه می‌خواهیـم؟ ... بایـد در کنـار تدریـس مباحـث رایـج در غـرب، نقـد، بررسـی اجتهـادی و بـه‌دور از خودباختگـی در دانشـگاه‌های مـا رواج یابـد. همچنیـن بایـد توجـه داشـته باشـیم کـه ایـن کار چالـش ایجـاد خواهـد کـرد، یعنـی غـرب به‌شـدت در ایـن موضـوع حسـاس اسـت و هـر حرکتـی در ایـن زمینـه را بـا دقـت رصـد خواهـد کـرد.»[۳۸]

چنانچـه در نوشـته‌ی دیگـری روی همیـن موضـوع تحلیـل کـرده‌ام، از گفته‌هـای حـداد عـادل و امثـال او چنیـن برمی‌آیـد کـه اولاً، در ایـران (برخـلاف کشـورهای غربـی) بایـد دانش‌آموختـگان رشـته‌ی مطالعـات زنـان در خدمـت ایدئولـوژی و اهـداف نظـام حاکـم و نگرش‌هـا و سیاسـت‌های آن قـرار داشـته باشـند، نـه آنکـه منتقـد، اصلاح‌گـر، و تحول‌خـواه شـوند. ثانیـاً، علیرغـم ادعاهـا و ژسـت‌های مبتنـی بـر بی‌نیـازی بـه غـرب، گویـا یکـی از دغدغه‌هـای دائمـی امثـال آقـای حـداد عـادل همانـا دنیـای غـرب اسـت. در ذهنیـت « دشـمن محـور» آنـان، «دشـمن» یعنـی «غـرب» هرلحظـه و هـر حرکـت مـا، ازجملـه فعالیت‌هـای دانشـگاهی و علمـی را «بـا دقـت رصـد می‌کنـد»، به‌خصـوص هـر آنچـه مربـوط بـه «نامـوس و انـدرون ماسـت»، یعنـی زنـان. درک از سیاسـت شناسـی و روانشناسـی ایـن

---

۳۷. همان منبع

۳۸. نجاتی، محمد حسین، شرق ، سوم خرداد ،۱۳۹۱.



فرهنگ سیاسی در ایران خود در پرتو یک تحلیل جنسیتی و فمینیستی قابل حصول است.[۳۹]

به نظر می‌رسد در ذهنیت حاکم بر این آقایان، تن دادن به تأسیس رشته‌ی «مطالعات زنان» این‌گونه توجیه شده است که برای مقابله با « غرب» به ناگزیر باید با علوم «غربی» آشنا و به آن‌ها مجهز شد ولی باید مانع تأثیرپذیری دانشجویان از این علوم گردید. برای مثال آن‌ها می‌خواهند یا کلاس درس «تئوری‌های فمینیستی» را حذف یا به «نقد تئوری فمینیستی» تبدیل کنند، یعنی لابد نفی فمینیسم به‌طورکلی، والا همواره تئوری‌های علوم انسانی/اجتماعی، ازجمله تئوری‌های فمینیستی در حال نقد شدن هستند. آن‌ها درواقع برای جلوگیری از تأکید روی فاعلیت و عاملیت خود زنان، باید نام «مطالعات زنان» را به نام «مطالعات زنان و خانواده» و یا حتی «مطالعات خانواده» و یا «حقوق زن در اسلام» تبدیل کنند و حتی‌الامکان محتوای دروس را از تساوی جویی، حق آزادی انتخاب، پذیرش تکثر و تغییر در نقش‌های جنسیتی و گرایش‌های جنسی و خلاصه هر آنچه «فمینیستی» است تهی نمایند. و به جای تعامل و تغذیه دوجانبه معمول میان جنبش حق‌خواهی زنان در عرصه جامعه مدنی از یک‌سو، و آموزش‌ها و پژوهش‌های دانشگاهی رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت از سوی دیگر، آن‌ها هدف را تربیت عده‌ای زنان متخصص حوزه زنان می‌دانند تا توسط آنان با زنان حق‌جو و فمینیست مقابله کنند.

به‌طور خلاصه در مورد نتایج و عوارض مشهود دخالت‌ها و دست‌کاری «شورای تحول و ارتقای علوم انسانی» در مورد رشته‌ی مطالعات زنان می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: توقف موقت پذیرش دانشجو و لذا حذف رشته‌ی مطالعات زنان در دفترچه انتخاب رشته در تعدادی از دانشگاه‌ها در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ ازجمله در دانشگاه علامه طباطبایی که از قطب‌های این رشته محسوب می‌شد، و نیز کاهش سهمیه‌های تعداد دیگری از دانشگاه‌ها؛ تبدیل رشته‌ی

۳۹. برای تحلیل بیشتر درباره مقایسه مطالعات زنان در ایران با سایر کشورها، به مقاله انگلیسی من در این زمینه در مجله مطالعات زنان خاورمیانه، زیرانتشار، مراجعه کنید.

«مطالعات زنان» در دوره دکترا به رشته‌ی «حقوق زن در اسلام» در سال ۱۳۹۲؛ و تغییر نام رشته‌ی «مطالعات زنان» به « زنان و خانواده» در سال ۱۳۹۳ .

مبادا که چشمه آگاهی و خردگرایی بجوشد!

آیا تغییرات «تحولی و ارتقایی» شورای عالی انقلاب فرهنگی، نگرانی‌های فمینیسم-هراسان و به‌طورکلی مخالفین علوم انسانی - اجتماعی نوین را رفع کرده است؟

در گزارش مفصلی که «مهرخانه» (پایگاه تحلیلی خبری خانواده و زنان در سوم تیرماه ۱۳۹۳) درباره «حساسیت‌ها و چالش‌های» مربوط به مطالعات زنان ارائه داده است، نکات جالبی در این زمینه مطرح می‌شود، ازجمله اینکه:

«گروهی از منتقدان فمینیسم معتقدند که این رشته به ترویج اندیشه‌های فمینیستی در کشور کمک می‌کند و آسیب‌های جدی به همراه دارد. گروه‌های دیگری مدعی هستند که این طراحی رشته به‌خصوص بعد از اصلاح در شورای تحول و ارتقای علوم انسانی، بر اساس محتوای بومی و اسلامی انجام‌شده است و دیگر جای نگرانی برای رواج اندیشه‌های غربی نیست. گروه‌هایی نیز ترویج اندیشه‌های مطرح دنیا ازجمله فمینیسم را در حوزه مطالعات زنان، برای ارتقای وضعیت زنان در کشور ضروری می‌دانند.»

نویسنده به‌درستی می‌گوید: «اهداف متفاوتی که برای تأسیس این رشته از سوی کارشناسان و متولیان مختلف مطرح شد و آنچه در عمل اتفاق افتاد، از یک‌سو نشان‌دهنده تشتت آرا در این حوزه، و از سوی دیگر عاملی برای ایجاد نگرانی درباره نحوه عملکرد این رشته و تقاضا برای تغییر و تحول در این رشته‌ی نو پا شد.»[۴۰]

برداشت و تحلیل مندرج در این گزارش، غیرمستقیم تأییدی است بر شرحی که من در صفحات قبل در مورد سه مسیر متفاوت، بستر اجتماعی تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان در ایران، و تناقضات مداوم آن، نوشتم. طراحان اولیه رشته‌ی مطالعات زنان به گفته خودشان پس از

۴۰. «مهرخانه» (پایگاه تحلیلی خبری خانواده و زنان)، سوم تیر ماه ۱۳۹۳.

کنفرانس پکن و ملاحظه دستاوردهای آکادمیک و فعالیت‌های علمی زنان جهان که عمدتاً متأثر از اندیشه‌های فمینیستی بوده است، به ضرورت ایجاد چنین رشته‌ای در کشور رسیدند. از سوی دیگر به‌تدریج مباحث فمینیستی همزمان با اندیشه‌های لیبرال و سکولار در دهه ۷۰ در ایران مطرح می‌شد و حامیان این مباحث نیز برای جهت‌دهی به رشته‌ی مطالعات زنان تلاش می‌کردند. همچنین گروه‌های مخالف اندیشه‌های فمینیستی «نیاز به پاسخ‌گویی به این‌گونه شبهات و تبیین نگاه بومی و دینی به مسائل زنان را در کشور احساس می‌کردند و رشته‌ی مطالعات زنان را محملی برای نیل به این هدف می‌دانستند. » (همان منبع)

نویسنده مهرخانه (که نامش ذکر نشده است)، معتقد است تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان در چنین فضایی به‌طور ضمنی با دو هدف مختلف پیگیری شد: «رواج اندیشه‌های فمینیستی برای ایجاد جنبشی مشابه کشورهای غربی در ایران» از یک طرف، و « معرفی شأن و نقش زن در جهان هستی از دیدگاه اسلام» از طرف دیگر،که دومی در مصوبه شورای عالی برنامه‌ریزی مطرح شده است (همان منبع). برای مثال، فهمیه قوبیتی، مسئول وقت دبیرخانه رشته‌ی مطالعات زنان، لزوم راه‌اندازی این رشته را چنین عنوان کرد:

«ازآنجاکه در کشورهای مختلف این رشته تأسیس می‌شود، ما نیز برای رسیدن به استانداردهای جهانی به این رشته نیاز داریم، گذشته از جنبه ساختاری، وقتی افزایش مشارکت زنان را شاهدیم و بحث زن و جنسیت فراگیر شده، لازمه فعالیت در این حوزه داشتن پشتوانه‌ای به نام شناخت است که در حیطه آکادمیک صحیح‌تر به دست می‌آید .... در کشورهای دیگر ابتدا جنبش زنان مطرح بوده، سپس آگاهی دادن به زنان و گشایش رشته‌ی مطالعات زنان رخداده است، ولی در ایران این سیر برعکس بوده است. ابتدا رشته‌ی دانشگاهی تأسیس شده، تا پس از آن، آگاهی‌های لازم در مورد نگاه‌های فمینیستی به زنان داده شود.» (همان منبع)

از طرف دیگر معصومه ابتکار، معاون وقت رئیس‌جمهوری در مصاحبه‌ای با مجله پیام زن درباره هدف تأسیس این رشته گفته بود:

«یکی از انگیزه‌های ما این بود که با نگاه امام (ره) به‌عنوان یک اصلاح‌گر دینی و فردی که مسائل زنان را تفسیر و اجتهاد می‌کرد با یک حرکت نوین برای دنیا و جامعه خودمان، ابعاد مسائل زنان را معرفی کنیم و بگوییم که حرف‌های تازه برای گفتن داریم. درواقع نه کلیشه‌های سنتی متحجرانه نسبت به زنان را قبول داشتیم، نه نگاه غربی به آنان را.» و نهله غروی؛ یکی از اساتید وقت این رشته در دانشگاه تربیت مدرس، معتقد بود:

«هدف شناخت جایگاه زن از دیدگاه اسلام در جامعه است. هدف ما ایجاد رشته بر مبنای تعالیم و آموزه‌های اسلام بود و به دنبال واحدهای درسی این رشته در غرب نرفتیم. » (همان منبع)

گزارشگر مهرخانه ادامه می‌دهد:

«علاوه بر تشتت مطرح شده در اهداف، در عمل نیز بسته به رویکرد رئیس گروه مطالعات زنان و جو دانشگاه و استادان در هر دانشگاه، این رشته جهت‌گیری ویژه‌ای پیدا کرد. از سوی دیگر آغاز به کار این رشته با دوران حاکمیت اصلاح‌طلبان در کشور همزمان شد و در بعضی دانشگاه‌ها این رشته به‌طور کامل در خدمت آموزش اندیشه‌های فمینیستی قرار گرفت. این وضعیت، انتقاداتی جدی را از سوی منتقدان فمینیسم برانگیخت و طرح بازنگری رشته‌ی مطالعات زنان در وزارت علوم دولت نهم در دستور کار قرار گرفت تا سرفصل دروس و محتوای این رشته از آنچه به ترویج فمینیسم می‌انجامید، خالی شود.» (همان منبع)

با روی کار آمدن دولت نهم به ریاست محمود احمدی‌نژاد و تغییرات ناشی از آن در دانشگاه‌ها، علوم انسانی – اجتماعی به‌طورکلی و رشته‌ی مطالعات زنان به‌طور خاص مورد تصفیه و «اسلامی» شدن بیشتر قرار گرفت. در دانشگاه علامه طباطبایی که از قطب‌های بالنسبه قوی این رشته بود، رئیس دانشگاه را تغییر دادند که به دنبالش در رویکرد و نگاه به مسائل زنان هم تغییر ایجاد شد:

ابتدا «دانشگاه علامه طباطبایی طرح بازنگری و اصلاح رشته‌ی مطالعات زنان را تصویب کرد و کار در سطح وزارت علوم با برگزاری



جلسات منظم و متعدد از کارشناسان آگاه به حوزه زنان و منتقد اندیشه‌های فمینیستی پیگیری شد و نتیجه اصلاحات در انتهای سال ۸۷ به دانشگاه‌ها ابلاغ شد و از سال ۸۹ به مرحله اجرا درآمد؛ اما با وجود این بازبینی، دانشگاه علامه رشته‌ی مطالعات زنان را از برنامه خود حذف کرد.» (همان منبع)

در دانشگاه تهران نیز با تغییر رئیس گروه مطالعات زنان، ابتدا واحدهای درسی نظریات فمینیستی به «نقد نظریات فمینیستی» تغییر یافت و تلاش شد تا محتوای اسلامی این رشته افزایش یابد. بنا به گزارش مهرخانه، پس از این تغییرات و تصویب و اجرای بازنگری در دولت نهم، رئیس وقت «شورای فرهنگی زنان» (که درواقع در خط فکری شورای انقلاب فرهنگی است)، اعلام کرد که:

«دیگر نگرانی از رواج دیدگاه‌های فمینیستی از طریق رشته‌ی مطالعات زنان در کشور وجود ندارد؛ زیرا وزارت علوم در طول دولت نهم رشته‌ی مطالعات زنان را مورد بازنگری قرار داده و اصلاحات لازم صورت گرفته است و از طرف دیگر اکثر دانشجویانی که در این رشته تحصیل می‌کنند، به دنبال شناخت دقیق‌تر دیدگاه اسلام در رابطه با زن در نظام جمهوری اسلامی هستند ..... و همین علاقه دانشجویان به شناخت دیدگاه اسلام در رابطه با زنان باعث شده است که زمینه راه‌اندازی رشته‌ی مطالعات زنان در چندین مرکز حوزوی در قم فراهم شود. بر همین اساس در سال ۸۹ تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان ویژه خواهران در سطح حوزه به تصویب رسید و اجرا شد.(همان منبع)

اما با وجود این تغییرات و ظاهراً رفع نگرانی‌ها، «شورای تحول و ارتقای علوم انسانی» به ریاست دکتر غلامعلی حداد عادل که ذیل شورای انقلاب فرهنگی در سال ۱۳۸۸ شکل گرفته بود، تصمیم گرفت مطالعات زنان را در کنار سایر رشته‌های علوم انسانی – اجتماعی مجدداً مورد بازبینی و بررسی قرار دهد. چنانکه قبلاً ذکر شد، گویا تغییرات اجراشده از طریق وزارت علوم در دوره احمدی‌نژاد در سال ۱۳۸۷ برای شورای عالی انقلاب فرهنگی رضایت‌بخش و کافی نبوده است و بازنگری‌ها و تغییرات زیر نظر شورای تحول ادامه داشته است تا به گفته دکتر محمدتقی کرمی، مدیر گروه مطالعات زنان دانشگاه

علامه طباطبایی که عضو هر دو تیم بازنگری در وزارت علوم ونیز در «شورای تحول» بوده است، دو رشته‌ی کارشناسی «زنان و خانواده» و «حقوق زن در اسلام» و نیز دوره دکترای «حقوق زن در اسلام» و «دکترای زن و خانواده»، همگی مورد بررسی مجدد قرار گیرند. دکترای «حقوق زن در اسلام» در دانشگاه تربیت مدرس از سال گذشته دانشجو پذیرفت. در دانشگاه ادیان و مذاهب قم نیز، دکترای رشته‌ی «مطالعات نظری جنسیت» و «حقوق زن در اسلام» آغاز به کار کرد. چنانکه مهر خانه گزارش می‌دهد در سال ۱۳۹۲ در دانشگاه تهران دانشجویی برای رشته‌ی مطالعات زنان پذیرفته نشد تا ساختار و محتوای آن بر اساس مصوبات «شورای تحول و ارتقای علوم انسانی» تغییر یابد. در دانشگاه‌های دیگری که این رشته ارائه می‌شد، کار همچنان ادامه داشته است.

تداوم هراسی بیهوده : فوبیای فمینیسم

تداوم دخالت‌ها و دست‌کاری‌های «شورای عالی انقلاب فرهنگی» اساساً ناشی از رشد خودآگاهی، خودباوری، و حق‌خواهی در میان زنان (اعم از دیندار و بی دین) ، و درنتیجه طلب رفع تبعیض‌های جنسی و جنسیتی است. مردسالاران اما، برای جلوگیری از رشد این آگاهی‌ها و مطالبات، به ترویج فمینیسم هراسی متوسل می‌شوند. چنانکه نویسنده مهر خانه می‌گوید:

«چنانکه موضع‌گیری اعضا و مصوبات شورای تحول نشان می‌دهد، هدف آن بوده که رشته مطالعات زنان به ترویج اندیشه‌ها و فعالیت‌های فمینیستی و سبک‌های زندگی متناسب با آن منجر نشود و باورهای اسلامی در مقابل شبهه‌ها متزلزل نگردد. به همین دلیل تلاش شده است تا رشته‌ی مطالعات زنان از ذیل دانشکده‌های علوم اجتماعی با رویکردهای غالب غربی بیرون بیاید و بیشتر رنگ و بوی فقهی و حقوقی بگیرد؛ که به نظر می‌رسد بضاعت دانشگاه‌های ما برای تأمین استاد و محتوای اسلامی در این حوزه بیشتر است و خطر نفوذ اندیشه‌های غربی‌اش کمتر. » (همان منبع)

نویسنده مهر خانه اما، نگرانی‌ها و سؤال‌های جالبی را در این زمینه مطرح می‌کند:

«اما باید دید حاصل اصلاح و بازنگری‌های شورای تحول در علوم انسانی در عمل به کجا می‌انجامد. آیا حذف برخی واحدهای اخذشده از دانشگاه‌های غربی و افزودن واحدهای نقد اندیشه‌های فمینیستی، می‌تواند هدف طراحان را تأمین کند؟ آیا منابع انسانی و متون آکادمیک لازم برای تأمین اهداف طراحان وجود دارد یا برای فراهم آوردن آن برنامه‌ریزی لازم شده است؟ آیا رشته‌ی حقوق زن در اسلام به‌ویژه در دوره دکترا که به‌طور کامل بر فقه و حقوق و فلسفه آن در متون دینی می‌پردازد، از عهده تبیین تفاوت‌های حقوقی زن و مرد برمی‌آید و فارغ‌التحصیلان کاملاً راجع به این تفاوت‌ها و حکمت آن‌ها اقناع شده‌اند و اندیشه‌های برابری خواه برای آنان جذابیت و رنگی ندارد؟ آیا اجازه تأسیس این رشته‌ها در مراکز حوزوی یا برای طلاب حوزه در دانشگاه‌ها، به تقویت مواضع دین و تضعیف اندیشه‌های فمینیستی در کشور می‌انجامد؟» (همان منبع)

به نظر می‌رسد عده‌ای تلاش دارند رشته‌ی مطالعات زنان در ایران ادامه یابد بدون اینکه اجازه دهند دانشجویان تحت تأثیر دیدگاه‌های فمینیستی قرار گیرند. اما مطالعات زنان بدون فمینیسم مثل جامعه‌شناسی بدون تدریس و تأثیر نظریه‌های مختلف جامعه‌شناختی است و لذا ناممکن. در ایران گویا عده‌ای به دلیل هراس از ترویج اندیشه‌های فمینیستی، رابطه فمینیسم با رشته‌ی مطالعات زنان را طبیعی قلمداد نمی‌کنند. مهر خانه در گزارش خود دراین‌باره می‌نویسد:

«پیش از بازنگری‌ها در محتوا و طراحی رشته‌های مطالعات زنان، برخی مانند دکتر حسن کچوئیان استاد رشته‌ی جامعه‌شناسی معتقد بود این رشته نام معصومانه‌ای است برای انتقال اندیشه‌های فمینیستی؛ اما دکتر اباذری، استاد جامعه‌شناسی، چنین ملازمه‌ای را گریزناپذیر نمی‌دانست. از نظر او مطالعات زنان می‌تواند فمینیستی نباشد.» (همان منبع)

منیره نوبخت، عضو شورای فرهنگی اجتماعی زنان نیز پس از بازنگری رشته در وزارت علوم اعلام می‌کند که

«سرفصل‌ها در دولت نهم اصلاح شده و بر اساس مبانی اسلامی

بازنویسی شده است و دیگر فمینیستی نیست. درحالی‌که شهلا اعزازی، استاد جامعه‌شناسی جنسیت، از ضعف آثار مکتوب اسلامی در حوزه مطالعات زنان در نگاه انتقادی به نابرابری‌های موجود در جامعه و عدم ارائه راه‌حل برای آن، یا به نوعی، از فمینیستی نبودن محتوا انتقاد می‌کند.» (همان منبع)

دکتر محمدتقی کرمی، مدیر گروه مطالعات زنان دانشگاه علامه طباطبایی که عضو هر دو تیم بازنگری در وزارت علوم (دوره احمدی‌نژاد) و «شورای تحول و ارتقای علوم انسانی» بوده است دراین‌باره سعی می‌کند به یک سازش میان دو دیدگاه فوق‌الذکر برسد و مسئله رابطه فمینیسم و رشته‌ی مطالعات زنان را به‌صورت عمل‌گرا حل نماید تا لابد از هراس و نگرانی بازرسان (و شاید خود نیز) بکاهد. او به گزارشگر مهر خانه می‌گوید:

«رشته‌ی مطالعات زنان در غرب، فمینیسم را پیش‌فرض گرفته و در صحت آموزه‌های آن تشکیک نمی‌کند بلکه به‌صورت ایدئولوژیک آن را می‌پذیرد و تمرکز را نه بر شناخت، بلکه بر ایجاد تغییرات مطلوب فمینیستی در جامعه می‌گذارد. در کشور ما البته به این صورت نیست، اما اندیشه‌های فمینیستی در قالب دروسی مانند نظریات فمینیستی و نقد آن یا جامعه‌شناسی جنسیت برای دانشجویان مطرح می‌شود. در این شرایط اگر استاد در ارائه این مباحث و نقد آن‌ها قوی باشد، درمجموع می‌تواند به غلبه گفتمان دینی و اسلامی بیانجامد. مسئله اینجاست که اولاً طرح بخشی از مباحث فمینیستی در کشور موردنیاز است و هر کس از ظلم به زنان سخن بگوید لزوماً حرف بی‌ربط نزده است؛ ثانیاً اندیشه‌های فمینیستی اگر در رشته‌ی مطالعات زنان هم مطرح نشود، در فضای روشنفکری جامعه به‌هرحال رواج دارد و در رشته‌های دیگر مانند جامعه‌شناسی، علوم ارتباطات یا مددکاری اجتماعی نیز بعضاً ارائه می‌شود و پایان‌نامه‌هایی با رویکرد کاملاً فمینیستی در این حوزه‌ها کار شده است؛ درحالی‌که حساسیت فقط بر رشته‌ی مطالعات زنان متمرکز شده است. بنابراین باید جایی باشد تا این دیدگاه‌ها را به‌درستی طرح و سپس نقد و بررسی کند تا دانشجویان با زوایای مختلف این مباحث آشنا شوند و ضعف‌ها و قوت‌های آن را ببینند.» (همان منبع)



درواقع گویا دکتر کرمی سعی دارد «خطر فمینیسم» را با بالا بردن «کیفیت کار استادان» مخالف فمینیسم که بتوانند به‌طور مؤثری از پس رد دیدگاه‌های فمینیستی بر آیند، حل کند. و نیز با پایین آوردن تعداد دانشجویان این رشته و نیز تعداد دانشگاه‌هایی که این رشته را ارائه می‌دهند:

«باید در رشته‌ی مطالعات زنان به جای حساسیت بر عناوین درس‌ها، بر کیفیت کار استادان متمرکز باشیم و تعداد کمی دانشجو بپذیریم و فقط دانشگاه‌هایی که توان لازم را دارند؛ این رشته را ارائه کنند. مکانیسم محدود کردن دانشگاه‌ها برای تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان هنوز طراحی نشده است، اما جزو دستور کار طرح تحول است که بعضی دانشگاه‌ها بسته به توانشان در این رشته توسعه پیدا کنند و محدودیت‌هایی در توسعه کمی نیز لحاظ شود. » (همان منبع)

خطر فمینیسم در حوزه‌های علمیه؟

چنانکه قبلاً اشاره شد، از سال ۱۳۸۹، رشته‌ی « مطالعات اسلامی زنان» برای خواهران سطح سه حوزه‌های علمیه ارائه شده است که علاوه بر دروس تخصصی فقهی و اسلامی، واحدهایی چون «جریان شناسی فمینیسم»، «مبانی و آثار فمینیسم»، «جامعه‌شناسی جنسیت»، «اخلاق جنسیتی»، و «جنسیت و تعلیم و تربیت» نیز آموزش داده می‌شود. در سال ۱۳۹۲ هم برای اولین بار دانشگاه ادیان و مذاهب قم از طلاب سطح سه حوزه علمیه برای دکترای «مطالعات نظری جنسیت» و «حقوق زن در اسلام» دانشجو پذیرفته است. چنانکه مهرخانه در گزارش تحلیلی خود ادامه می‌دهد:

«بخشی از اهداف حوزه از ارائه چنین واحدهایی، آن است که فارغ‌التحصیلان بتوانند مواجهه عالمانه‌ای با امواج فکری فمینیستی و التقاطی داشته باشند و نیاز رو به رشد نظام اسلامی را درباره مسائل نوپدید زنان و خانواده و در حوزه مدیریت‌های فرهنگی و کارهای کارشناسی با تسلط به مباحث جنسیتی پاسخ دهند و جایگاه زن و خانواده را در اندیشه اسلامی تبیین کنند. » (همان منبع)

نویسنده تیزبین مهرخانه اما، امکان موفقیت در این زمینه را بعید می‌بیند و می‌نویسد:

«تصور اولیه آن است که ارائه این مباحث در فضای اندیشه‌های اسلامی و برای طلاب حوزه‌های علمیه، می‌تواند ضمن تقویت رویکرد دینی در مطالعات زنان، بر آثار منفی آموزش اندیشه‌های فمینیستی نیز غلبه کند و فارغ‌التحصیلانی پرورش دهد که برای پاسخ‌گویی به شبهات فمینیستی و حل مسائل زنان با رویکرد دینی توانمندند؛ اما در عمل چنین آرمانی محقق می‌شود؟» (همان منبع)

به نظر می‌رسد، علیرغم تصفیه استادان، تغییرات در محتوای دروس، و تلاش‌های «شورای تحول» به ریاست حداد عادل، نویسنده گزارش پر نکته مهرخانه هنوز نگران خطر فمینیسم به‌خصوص در حوزه‌های علمیه است. در این‌جا منظور گزارشگر مهرخانه از "رویکردهای التقاطی" و یا "شبهات فمینیستی" لابد "خطر فمینیسم اسلامی" است. او به دو شاهد برای احساس خطر خود استناد می‌کند: اولی گفته یک دانشجوی دکترای این رشته است و دومی تحلیلی است خوش‌بینانه توسط یکی از پیشروان جنبش فمینیستی در ایران، یعنی نوشین احمدی خراسانی. در مورد شاهد اول، مهرخانه می‌نویسد:

«یکی از دانشجویان دکترای مطالعات نظری جنسیت در دانشگاه ادیان و مذاهب قم از تأثیر جدی و عمیق اندیشه‌های فمینیستی بر ورودی‌های حوزه در این رشته خبر می‌دهد و می‌گوید: دانشجویانی که از حوزه آمده‌اند، زمینه‌های فکری لازم را ندارند و با مباحث علوم اجتماعی آشنا نیستند و نمی‌توانند نقاط ضعف و تعارضات ظریف آن را با اندیشه‌های دینی به خوبی تمییز بدهند. از همین رو به سادگی تحت تأثیر اندیشه‌های فمینیستی قرار می‌گیرند و آن را تأیید می‌کنند. به‌خصوص اگر استادان ارائه‌دهنده این مباحث قوی باشند و خودشان گرایش‌های روشنفکری و فمینیستی داشته باشند. در این شرایط، دروس دیگری که با رویکرد اسلامی درزمینه‌ی مسائل زنان ارائه می‌شود نیز نمی‌تواند به آنان کمک کند تا نسبت بین این دو اندیشه و تعارض‌ها و تباین‌های آن را دریابند و تحلیل کنند. » (همان منبع)

و به دنبال آن، نویسنده مهر خانه به شاهد دوم احساس خطر خود اشاره کرده، نقل‌قول طولانی و جالبی را از یکی از مقالات نوشین احمدی خراسانی در این زمینه طرح می‌کند:

«شاید نوشین احمدی خراسانی، از فعالان فمینیست جنبش زنان در ایران، با آگاهی یا پیش‌بینی چنین سرنوشتی برای رشته‌ی مطالعات زنان در حوزه‌های علمیه است که نسبت به تأسیس آن ابراز خوشبینی و امیدواری می‌کند. او در مهرنامه شماره ۲۳ می‌نویسد: «در حوزه‌های علمیه رشته‌ی مطالعات زنان برای دختران جوان حوزوی بر پا شده و قرار است دختران مشغول به تحصیل در حوزه‌های علمیه «جامعه‌شناسی جنسیت» بخوانند و چه خوب. به فرض که برقراری این رشته‌ها در حوزه، با این انگیزه صورت گرفته باشد که زنان فارغ‌التحصیل از حوزه‌های علمیه، در آینده علیه جنبش زنان کشورشان تجهیز شوند، اما چه باک! زیرا به‌رغم همه این پیش‌بینی‌ها و فرضیه‌ها، باید ایمان داشته باشیم که دل‌وجان دختران حوزه‌های علمیه نیز همچون ما، از مشاهده تبعیض و ظلم و ستمی که به زنان و کودکان هم‌وطنشان می‌رود، آزرده خواهند شد و برای جلوگیری از ادامه این وضع، واکنش نشان خواهد داد؛ گرچه ممکن است این واکنش و اعتراض، با روش خاص خودشان باشد. باور داشته باشیم که حتی اگر این دختران، در حال حاضر «فمینیسم» را دشمن خود می‌دانند و روش‌های ما را در طرح مشکلات زنان، احیاناً «غربی» و وارداتی می‌دانند، اما دیگر در برابر خدا و وجدانشان نمی‌توانند ظلم‌هایی که به زنان جامعه‌شان می‌رود را نیز وارداتی و غربی بدانند و نسبت به خشونت‌ها و کتک‌هایی که زنان هم‌وطنشان در پستوی خانه‌ها تحمل می‌کنند، بی‌تفاوت باشند... دیر نخواهد بود روزی که دختران تحصیل‌کرده حوزه‌های علمیه هم به این نتیجه برسند که «مسائل و مشکلات زنان»، مسئله شخصی و فردی چند فعال جنبش زنان نیست، بلکه مسئله میلیون‌ها زنی است که زندگی‌شان تحت ستم‌ها و تبعیض‌ها و خشونت‌های بی‌رحمانه، نابود می‌شود.. و متوجه خواهند شد که سکوت در برابر تبعیض و ستم؛ هر چقدر هم که بخواهند برای جلوگیری از سوءاستفاده «دشمن»، آن را بپوشانند و توجیه کنند، دوامی نخواهد داشت.»

و در پایان، مهرخانه هشدار می‌دهد که:

«با توجه به چنین پیامدهایی آیا شورای تحول در علوم انسانی، تمهیدات لازم را برای پیشگیری از آسیب‌ها اندیشیده است؟ آیا اساساً شورای تحول در علوم انسانی مسئولیتی در قبال رشته‌ی مطالعات زنان در حوزه‌های علمیه دارد یا متولی آن به‌طور خاص، حوزه‌های علمیه هستند؟» (همان منبع)

آنچه از مجموعه این گزارش جالب مهر خانه و سایر گزارش‌ها درباره تکاپو و اظهارات شورای عالی انقلاب فرهنگی، به‌خصوص بازوی اصلی آن «شورای تحول و ارتقای علوم انسانی» برمی‌آید، بیش از آنکه گویای وضعیت رشته‌ی «مطالعات زنان» باشد، حاکی از هراس و نگرانی است که متولیان مردسالاری از جهش آگاهی جنسیتی، خودباوری، و حق‌خواهی در میان زنان ایران پیدا کرده‌اند. و الا «لولویی» که آن‌ها از فمینیسم ساخته‌اند هیچ پایه واقعی ندارد. چراکه فمینیسم (با وجود گرایش‌های متفاوت) عموماً و اکثراً چیزی نیست جز خودآگاهی، توانمندی، و تساوی‌جویی حقوق و فرصت‌ها برای زنان و رفع هر نوع تبعیض و خشونت و محرومیت به دلیل جنسیت یک فرد. فمینیسم نه ضد مرد است نه ضد خانواده و نه ضد دین و ایمان مردم، بلکه ضد سلطه مردان بر زنان، ضد زورگویی و خشونت و ضد آن نوع ساختاری از خانواده است که پدرسالارانه و مبتنی بر مالکیت و سلطه پدر – مرد بر جان و مال و بدن زن و کودکان باشد. اغلب فمینیست‌ها نه‌تنها برای رفع تبعیض جنسی و جنسیتی می‌کوشند بلکه در پی ایجاد مناسبات خشونت پرهیز میان انسان‌ها هستند، مناسباتی که عاری از هر نوع تبعیض بر مبنای ماتریس قدرت باشد، یعنی تبعیض بر مبنای جنسیت، نژاد، قومیت، طبقه، مذهب، عقیده و امثال آن. «رشته‌ی مطالعات زنانی» که تهی از این ارزش‌های فمینیستی باشد دیگر آن رشته‌ای نیست که در استانداردهای دانشگاهی جهان شناخته شده است.

ارزیابی، بازنگری و آسیب‌شناسی رشته‌ی مطالعات زنان:

در این قسمت به یک ارزیابی تخمینی و باواسطه از کیفیت،



مشکلات، آسیب‌ها و ضعف و قوت‌های رشته‌ی مطالعات زنان در ایران می‌پردازم. این ارزیابی مختصر و محدود بر اساس برداشتی است بدون داشتن امکان بررسی مستقیم از طرف خودم و بدون امکان بازدید از کلاس‌های درس، بلکه بر مبنای اطلاعاتی است که از برنامه‌ها و منابع برخی کلاس‌ها و نیز آنچه از شیوه تدریس اساتید، ارزیابی توسط دانشجویان، و کیفیت خروجی‌ها یا بازده دوره تحصیلاتی، از زبان برخی اساتید، دانشجویان و روزنامه‌نگاران شنیده و خوانده‌ام. ازجمله منابع اصلی مورد استفاده من، گزارش داخلی مفصلی است که اخیراً از وضعیت مطالعات زنان در ایران توسط یک تیم از دانشجویان و کارشناسان این رشته تهیه و تدوین شده است. منبع دیگری که بسیار برایم قابل‌استفاده بوده است، مباحث و نظرات ارائه شده در سه نشستی است که حول محور «فرازوفرود رشته‌ی تحصیلی مطالعات زنان» در تاریخ‌های ۱۴ و ۲۸ مهر و ۱۹ آبان ۱۳۹۳ برگزار شدند. این نشست‌ها به همت کارگروه زنان «انجمن جامعه‌شناسی ایران» و در محل این انجمن در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران و با مدیریت یکی از اساتید مجرب این رشته، دکتر شهلا اعزازی، و با شرکت عده‌ای از دانشجویان، فارغ‌التحصیلان، کنشگران، و کارشناسان این رشته تشکیل گردید.

شهلا اعزازی در سخنرانی مقدماتی خود در اولین نشست فوق‌الذکر در مورد هدف رشته‌ی مطالعات زنان در ایران، یادآوری کرد که:

«از همان ابتدا دو دیدگاه متفاوت وجود داشت، یک دید بر بررسی حقوق انسانی زن در دین اسلام و نمایش واقعیت اسلام در برابر آنچه در غرب تدریس می‌شود تأکید داشت و دیدگاه دیگر بیشتر متوجه مسئله شناسی زنان در جامعه ایران، پژوهش در حوزه زنان و خانواده، توجه به ملاحظات جنسیتی، انجام مطالعات تطبیقی در مورد زن و خانواده و... بود.»[۴۱]

در آغاز تأسیس رشته، مشکل اصلی کمبود استادان متخصص و مجرب بود که البته بعدها استادان علاقه‌مند سعی در بهبود اطلاعات خود در این حوزه را نمودند. کمبود منابع درسی نیز به‌تدریج با

---

۴۱. ۱۴ مهر ۱۳۹۳، ارائه در گروه مطالعات زنان انجمن جامعه‌شناسی ایران

افزایش مقالات و کتاب‌های تألیف یا ترجمه‌شده تا حد زیادی جبران شد. به‌رغم ورود بسیاری از دانشجویان بی‌اطلاع و بی‌علاقه به این رشته که به صرف گرفتن مدرک و آسانی بیش‌ازحد آزمون ورودی صورت می‌گرفت، تعدادی دانشجویان جدی و علاقه‌مند و فعال نیز به این رشته راه یافتند و تعدادی پایان‌نامه‌های مناسب و خوب که با دیدگاه‌های انتقادی به آنچه تاکنون خوب تصور می‌شد یا پنهان نگاه داشته می‌شد، پرداختند.[۴۲]

اما به نظر می‌رسد، پس از یک دوره تحصیلی نسبتاً خوب و موفق، به‌خصوص در دانشگاه‌هایی چون علامه طباطبایی، دانشگاه تهران، و دانشگاه آزاد رودهن، دخالت‌های مراجع دولتی و حکومتی با انگیزه فمینیسم هراسی، تلاش در جهت تغییر ماهیت دادن رشته را به دنبال داشت، مثل سختگیری در مورد عناوین پایان‌نامه‌ها و از محتوا خالی کردن آن‌ها؛ سعی در تبدیل رشته از ماهیت انتقادی، سنجشگر و دگرگون ساز به ماهیتی توجیهی و تأییدی از وضعیت موجود زنان؛ و کنار گذاشتن اساتید مجرب و متخصص.

یکی از کارشناسان فعال در جلسات فوق‌الذکر، کتایون مصری، یکی از آسیب‌های اصلی را «سیاسی شدن این رشته» می‌داند که «با تغییر دولت، در این رشته نیز کادرها، سرفصل‌ها، و برنامه‌های درسی تغییر می‌کند. ما در طول سه دوره‌ای که گذراندیم هنوز با مشکل نبود ثبات، نبود تداوم، نبود تجانس در میان دانشگاه‌های مختلفی که این رشته را ارائه می‌دهند، روبرو بوده‌ایم. » (همان جلسه)

به نظر می‌رسد مشکل اصلی در سال‌های اخیر، تلاش در مسخ کردن و یا تهی ساختن از محتوای دگرگون ساز این رشته باشد. چنان‌که شهلا اعزازی متذکر می‌شود، تخصص در «حقوق زن در اسلام» به مثابه دوره دکتری خوب است، چراکه لازم است روی مباحث دینی و اسلامی نیز کار تخصصی شود، اما با دیدگاه فقهی که ارائه می‌شود، این دیگر «مطالعات زنان» نیست. کتایون مصری اشاره می‌کند که برای حفظ ظاهر و خالی نبودن عریضه، دو واحد

۴۲. شهلا اعزازی، ص. ۶، همان منبع

زن و روان‌شناسی، زن و بهداشت هم اضافه می‌کنند اما محتوا چندان متفاوت با درس کلی روانشناسی و یا بهداشت نیست، صرفاً یکی دو فصل به آن واحدها اضافه شده که در مورد زنان است. اما کل کلاس فاقد تحلیل جنسیتی است. (همان جلسه)

یکی دیگر از شرکت‌کنندگان (در جلسه سوم) این نشست‌ها، دکتر سوسن باستانی، عضویت علمی دانشگاه و مدیر گروه «مطالعات زنان و خانواده» در دانشگاه الزهرا که درعین‌حال همکار شهین دخت مولاوردی، معاون امور زنان و خانواده در دولت حسن روحانی است، روی دستاوردها و نقاط قوت این رشته نیز انگشت گذاشت. او یادآوری کرد که:

«نباید صدها دانش‌آموخته خوبی را که تربیت کرده‌ایم از نظر دور بداریم. در بعضی حوزه‌ها خوب کار شده است و در بعضی حوزه‌ها اصلاً کار نشده است. اگرچه گرایش زن در تاریخ و زن در سیاست کنار گذاشته شده است، اما ما زن در توسعه را درس می‌دهیم و با وجود افزودن بعضی دروس محافظه‌کارانه در سال‌های اخیر، استادان منتقد و متبحر دروس دیگری را باکیفیت خوب به‌پیش می‌برند. »

شهلا اعزازی اما، بدون انکار این نقاط قوت، تأکید دارد که این رشته دچار عقب رفتن و تهی شدن از معنا و اهداف خود گشته است، به‌خصوص در دانشگاه‌هایی مثل «علوم تحقیقات» که «همه دانشجویان از آن می‌نالند، چه مرد و چه زن.»

درباره خدمات و آثار مثبت رشته‌ی مطالعات زنان، یکی دیگر از استادان این رشته، دکتر محمدتقی کرمی، مدیر گروه مطالعات زنان دانشگاه علامه طباطبایی، در گزارش مهر خانه بیان داشته بود که: «این رشته باعث شده است مسئله زنان در کشور دیده بشود و پروژه‌های مخصوص زنان، به‌ویژه با رویکردهای کیفی، طراحی و اجرا شود. حساسیت نسبت به جنسیت، نکته مثبت و مهم از نیازهای کشور است که رشته‌ی مطالعات زنان به شکل‌گیری و بسط آن کمک کرده است.» [۴۳]

از دید این استاد، آثار منفی رشته‌ی مطالعات زنان مربوط می‌شود

---

۴۳. مهرخانه: مطالعات زنان در ایران؛ حساسیتها و چالش ها، تیر ۱۳۹۳

بـه «برجسـته کـردن بیش‌ازحـد مسـئله زنـان از سـوی فارغ‌التحصیـلان ایـن رشـته و طـرح انتقـادات نابجـا و غیـر لازمـی کـه بـه نـق زدن شـباهت پیـدا می‌کنـد و تبعـات منفـی بـرای جامعـه دارد» و بـه تنش‌هـای خانوادگـی دامـن میزنـد. او کم‌توجهـی بـه خانـواده در گفتمـان حاکـم بـر رشـته مطالعـات زنـان را نیـز ازجملـه ضعف‌هـا و جنبه‌هـای منفـی ایـن رشـته می‌دانـد. بالاخـره «فقـدان هویـت تحصیلـی و شـغلی مطلـوب بـرای فارغ‌التحصیـلان ایـن رشـته» کـه می‌توانـد آن‌هـا را منتقدتـر و سـرکش‌تر بکنـد مثـل سـایر بیـکاران کـه معتـرض می‌شـوند. (همـان منبـع)

در یـک نشسـت تخصصـی دیگـر کـه چنـد سـال قبـل (۱۳۸۵)، یعنـی زمانـی کـه فقـط پنـج سـال از تأسـیس ایـن رشـته می‌گذشـت، تشـکیل شـد، یکـی دیگـر از اسـاتید، دکتـر سـهیلا صادقـی فسـایی، کـه رئیـس وقـت گـروه مطالعـات زنـان دانشـگاه تهـران بـود نیـز انتقادهـای زیـادی بـه وضعیـت ایـن رشـته مطـرح می‌کنـد:

«بحـث رشـته‌ی مطالعـات زنـان در غـرب برآینـدی از جنبش‌هـای فمینیسـتی و جنبش‌هـای اجتماعـی بـوده و تکلیفـش مشـخص اسـت، امـا در کشـور ایـران اصـلاً معلـوم نیسـت کـه ایـن مطالعـات زنـان از کجـا می‌آیـد. آیـا برآینـدی از یـک جنبـش اجتماعـی اسـت؟ آیـا اصـلاً جنبشـی بـه نـام جنبـش زنـان داریـم؟... آیـا ایـن رشـته برآمـده از یـک نـوع نخبه‌گرایـی و جریـان روشـنفکری اسـت؟ اگـر چنیـن باشـد کـه بـه نظـر این‌طـور می‌آیـد کـه روشـنفکرها بایـد حداقـل تبییـن بهتـر و علمی‌تـری هـم از ضـرورت رشـته و هـم از تقویـت رشـته داشـته باشـند».[۴۴]

وی در ادامه، مشکلات رشته را چنین برمی‌شمرد:

«اولیـن اشـکال ایـن اسـت کـه تراکـم و تضاعـف علمـی ایجـاد نمی‌کنـد. درس‌هایـی کـه بـرای رشـته‌ی مطالعـات زنـان اندیشـیده شـده اسـت، ازهم‌گسـیخته شـده و هیـچ پیوسـتگی ندارنـد و نهایتـاً دانشـجو نمی‌دانـد کـه بـا دو واحـد از ایـن درس و دو واحـد از آن درس بـه کجـا خواهـد رسـید. مطلـب دیگـر بحـث منابـع و مأخـذ و بـه نظـر مـن حتـی بحـث اسـتادان اسـت... مـا بـرای دانشـجویان لیسـانس جامعه‌شناسـی، واحـد جامعه‌شناسـی جنسـیت نداشـته و نداریـم، ولـی یک‌دفعـه و بـدون

۴۴. مهرخانه، همان منبع



هیچ زمینه قبلی، گرایش و رشته در سطح فوق‌لیسانس تأسیس کرده‌ایم... اولین ابزار این است که رشته باید ۲۰ ژورنال علمی تولید کرده باشد؛ درحالی‌که متأسفانه در کل کشور تنها دو ژورنال داریم که دیدگاه علمی- پژوهشی دارند. شما حداقل باید ۲۰ پروفسور-تمام داشته باشید که بتوانند رشته را به‌صورت معنوی تقویت کنند، که ما اصلاً نداریم. آمدیم یک رشته‌ی حاشیه‌ای ایجاد کردیم و دلمان هم به این خوش است که قرار است این رشته، مسائل و مشکلات زنان جامعه را حل کند. اگر اضافه نکند بعید میدانم که بتواند چیزی را حل کند.» (همان منبع)

از دید گزارشگران مجلات مختلف و روزنامه‌نگاران و کنشگران حوزه زنان نیز گله و شکایت از این رشته زیاد طرح شده است و آنان معمولاً رشته را با صفاتی توصیف کرده‌اند که نشانگر وضعیت پرتضاد و نابسامان این رشته است. برای مثال در گزارشی در طول اولین سال‌های آغاز به کار این رشته، پروین اردلان در مجله زنان نوشت:

«حکایت رشته‌ی مطالعات زنان، اگر به دانشجویان این رشته برخورد نکند، حکایت آن جوجه اردک زشت است که نه خودش می‌دانست به کجا تعلق دارد، نه به پرندگانی که او به‌اشتباه از میان آن‌ها برخاسته بود. رشته‌ی مطالعات زنان مهمان ناخوانده گروه علوم اجتماعی شد و دانشجویان این رشته را نیز مهمان ناخوانده دانشگاه کرد.»[۴۵]

در یک نقد اخیرتر، نسیم جان فذا، در مجله زنان امروز، سعی کرده نشان دهد که مطالعات زنان که «از جنجالی‌ترین رشته‌های علوم انسانی است»، در گفتارها، آموزه‌ها، و گزاره‌های موجود در این زمینه، شرایطی ویژه و سرنوشتی پیچیده و چندبعدی برای این رشته رقم زده است؛ شرایطی که می‌توان از آن با تعبیر «دیگری» بودن در عرصه دانشگاه و «حاشیه‌ای شدن مضاعف» نام برد.

در نوشته دیگری، نوشین احمدی خراسانی، ضمن برشم[۴۶]ردن

۴۵. زنان، شماره ۸۳، دی ۱۳۸۰،ص. اردلان، پروین، ص ۳۲

۴۶. جان فذا، نسیم. زنان امروز، شماره ۱، خرداد ۱۳۹۳.

پیوندها و اشتراکات نمادین بسیار میان پایه‌گذاران رشته‌ی مطالعات زنان در دانشگاه‌های ایران و کنشگران مدافع حقوق زنان در عرصه جنبش مدنی- اجتماعی زنان، افسوس می‌خورد که:

«امروز اما ادامه این پروسه به دلیل جایگزینی سیاست‌گذاری‌های دستوری به جای سیاست‌گذاری‌های «تعاملی» دچار وقفه شده است. امروز مبتکران طرح رشته‌ی مطالعات زنان هرکدام به‌نوعی در انزوا قرار گرفته‌اند، همان سرنوشتی که خود این رشته در دانشگاه‌های ایران پیدا کرده است. دانش‌آموختگان این رشته نیز با توقف این روند نتوانسته‌اند به اهدافشان آن‌چنان‌که بایدوشاید (به‌عنوان مشاوران امور اجرایی در دستگاه‌های دولتی) یا پژوهشگران و نظریه‌پرداز در حوزه مسائل زنان... دست یابند». [۴۷]

در گزارش دیگری گفته می‌شود این رشته در ایران «مجهول و غریب مانده است»[۴۸] و بعضی دانشجویان نیز این رشته را «یتیم» و «شتر گاو پلنگ» خوانده[۴۹] و بالاخره در یکی از اخیرترین گزارش‌های روزنامه‌نگاری، رشته‌ی مطالعات زنان در ایران پس از دوازده سال که از عمرش می‌گذرد، «رشته‌ای سرگشته» توصیف می‌شود.[۵۰]

انتقادها و نگرانی‌های دانشجویان رشته‌ی مطالعات زنان در ایران:

در دومین نشستی که چند ماه پیش (۲۲ مهر ۱۳۹۳) در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران به ابتکار کارگروه زنان «انجمن جامعه‌شناسی ایران» برگزار شد تا به «فرازوفرود رشته‌ی تحصیلی مطالعات زنان» در ایران رسیدگی شود، تکیه اصلی روی هم‌اندیشی با دانشجویان و فارغ‌التحصیلان این رشته قرار گرفت. در این جلسه گویا ۳۱ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترای رشته‌ی مطالعات زنان از دانشگاه‌های علامه طباطبایی، دانشگاه آزاد رودهن، دانشگاه تهران، الزهرا، و تربیت مدرس شرکت داشتند و دغدغه‌ها و انتقادهایشان را در

---

۴۷. احمدی خراسانی، نوشین. «رشته مطالعات زنان: از فعالان جنبش زنان تا دختران حوزه علمیه»، مهر نامه، شماره ۲۳، تیر ماه ۱۳۹۱

۴۸. مهر خانه، دی ماه ۱۳۹۳

۴۹. نشست کار گروه زنان انجمن جامعه شناسی ایران، ۲۸ مهر ۱۳۹۳

۵۰. مسعود پیوسته، مردم سالاری، ۲۱ آبان ۱۳۹۳



سه زمینه تحصیل، اشتغال، و اجتماع مطرح کرده بودند. موارد زیر عمدتاً بر اساس گزارشی که زهره معینی، یکی از فعالان حقوق زنان، از اظهارات دانشجویان در جلسه سوم این نشست‌ها (۱۹ آبان ۱۳۹۳)، ارائه داد، ذکر می‌گردد:

تحصیل:

نبود یا کمبود هیئت‌علمی مجرب و مطلع؛ حذف استادان مناسب و برجسته و جانشین کردن آن‌ها با استادان فاقد دیدگاه و تحلیل جنسیتی و دانش لازم در این رشته؛ نبود یا کمبود منابع درسی و تحقیقی مناسب و محدودیت یا عدم دسترسی به منابع خارجی و یا عدم توانایی استفاده از آن‌ها توسط دانشجویان؛ نبود تنوع در گرایش‌ها و واحدهای درسی؛ همپوشانی زیاد میان دروس، یکدست بودن سرفصل‌ها و عدم توجه به نیازها و تفاوت‌ها؛ انتخاب عجولانه و برداشت‌های سلیقه‌ای در انتخاب سرفصل‌ها؛ ورود دانشجویان بدون انگیزه به این رشته: «بعضی‌ها که در رشته‌های دیگر قبول نمی‌شوند وارد رشته‌ی «مطالعات زنان» می‌شوند چون آزمون آن را خیلی سهل و ساده و سطحی گرفته‌اند» ؛ عدم پیش‌بینی برنامه کارآموزی و کارورزی در تبیین رشته؛ نبود پایه و اساس علمی در بسیاری از متون درسی؛ و وجود قرائتی خاص از فقه و بیشتر درس‌ها فقهی است (بخصوص در دانشگاه تربیت مدرس). و در پایان، یکی از دانشجویان شرکت‌کننده گفت: «به لحاظ آکادمیک احساس یتیمی می‌کنیم. در دروه چهارم کتاب‌های خوبی در کتابخانه وجود داشت، اما بعد از پایان دوره متوجه شدیم که کتاب‌ها را جمع کرده‌اند!»

اشتغال:

دانش‌آموختگان علوم اجتماعی، به‌خصوص «مطالعات زنان»، دومین رتبه بیکاری را در میان سایر دانش‌آموختگان دانشگاه‌های ایران دارند؛ حوزه کاری «مطالعات زنان» تعریف نشده است و خیلی از فارغ‌التحصیلان به‌صورت حق‌التدریسی در سایر رشته‌ها مشغول تدریس هستند؛

امنیت شغلی وجود ندارد، به‌مجرد صحبت پیرامون حقوق زنان و آگاهی جنسیتی، مورد مؤاخذه واقع شده، عذرمان خواسته می‌شود؛ و هنوز اطلاعات لازم برای استفاده از این تخصص در نهادهای مختلف وجود ندارد.

لازم است من خود اضافه کنم که آینده شغلی دانشجویان دغدغه همه آن‌هاست، چه آن‌ها که باعلاقه و زمینه قبلی مناسب وارد این رشته شده‌اند و چه آن‌ها که به صرف گرفتن مدرک و سهل بودن آزمون ورودی. این نکته در تمامی گزارش‌ها منعکس است. ازجمله در یکی از اولین نوشته‌ها در مورد این رشته در مجله زنان، یکی از دانشجویان این رشته، محمد یزدانی، به پروین اردلان می‌گوید: «لیسانس مدیریت جهانگردی دارد و بااینکه رشته‌ی مطالعات زنان برای کارشناسی اولویت هفتم او بود، اما پیش‌تر هم به مسائل زنان علاقه‌مند بوده است. » و مقاله‌ای در تاریخ دوم دی‌ماه ۱۳۷۸ در همشهری نوشته پیشنهاد داده بود که دوچرخه‌سواری زنان آزاد شود. او تأسیس این رشته را اقدام مثبتی دانسته می‌گوید:

«باید در تقویتش بکوشیم و به‌تدریج به معایب آن بپردازیم. باید ظرفیت جامعه را هم در نظر گرفت. ما کشوری جهان‌سومی هستیم اگر بخواهیم با سرعت غربی‌ها پیش برویم، یقیناً نه به این رشته و نه به زنان کمک نخواهیم کرد.»

در مورد مسئله اشتغال برای دانش‌آموختگان این رشته، این دانشجوی دوره کارشناسی می‌گوید: «هر حرکتی در جامعه باید از پشتوانه قدرت برخوردار باشد وگرنه ناکام خواهد ماند. » او معتقد است باید سازمان‌ها و وزارتخانه‌های ذی‌ربط به این رشته، مکلف گردند که دانش‌آموختگان و متخصصان مطالعات زنان را استخدام کنند. به اعتقاد او، خدمتی که مطبوعات می‌توانند در این زمینه بکنند این است که از سازمان‌های دولتی و وزارتخانه‌ها و نهادهایی که بخش‌های مربوط به زنان دارند، بخواهند که فعالیت‌های مربوط به این بخش‌ها را به فارغ‌التحصیلان این رشته بسپارند. علاوه بر این،«سازمان برنامه‌ریزی و مدیریت باید تمام این سازمان‌ها را مکلف کند که دانش‌آموختگان این رشته را استخدام کنند.» [۵۱]

---

۵۱. اردلان، پروین. «رشته مطالعات زنان» مهمان ناخوانده رشته علوم اجتماعی، زنان، شماره ۸۳، دی ۱۳۸۰



اجتماع:

در بحث مسائل اجتماعی این رشته، اولین اشکال را «سیاسی کردن» آن دانستند، به‌تدریج با تغییر رئیس‌جمهوری، این رشته نیز دستخوش بحران و تغییرات ناخواسته شده است؛ نبود پیوند میان مطالعات زنان و مسائل و مطالعات قومی، نژادی، و طبقاتی؛ جهل اجتماعی و بی‌اطلاعی عمومی نسبت به این رشته، در خیلی از ادارات هیچ شناختی از این رشته وجود ندارد؛ و جهل و ترس از این رشته و از دانش آن‌هایی که فارغ‌التحصیل این رشته هستند.

در جمع‌بندی این بخش می‌توانم بگویم که هم در عرصه دولتی یا سیاسی و هم در عرصه جامعه مدنی هنوز آشنایی با رشته مطالعات زنان بسیار ضعیف و مخدوش است. و این ارتباط با عدم آشنایی و درک درست نسبت به مفهوم فمینیسم نیز دارد. فوبیای فمینیسم به تبع هراس از رشته «مطالعات زنان و جنسیت» را که پیوندی ناگزیر با فمینیسم دارد، نیز به دنبال آورده است.

تنزل اخلاق علمی و تعهد پژوهشگری

متأسفانه در رشته‌ی «مطالعات زنان» نیز مثل سایر رشته‌های دانشگاهی در ایران، یکی از مشکلات عبارت است از سقوط اخلاقی، تقلب، کمبود تعهد و معیارهای علمی پژوهشگری. بارها، بخصوص در دوره دولت احمدی‌نژاد، استادان مجرب و متبحر به دلایل نظری و سیاسی برکنار شده‌اند و به کسانی که نه زمینه آکادمیک و دانش لازم و نه زمینه علمی و کنشگری در حوزه زنان را داشته‌اند، مسئولیت اداری و یا حتی تدریس این رشته داده می‌شود. چنانکه یکی از استادان «مطالعات زنان» در نشست اخیر بیان داشت، «بعضی دانشگاه‌ها به صنعت پول‌سازی تبدیل شده‌اند. به جای جایزه به نورچشمی‌ها، ورود به دانشگاه‌ها را تقدیم می‌کنند.»

یکی دیگر از دردهای فراگیر در دانشگاه‌ها و حوزه تحقیقات (ازجمله مطالعات زنان) در ایران، مسئله کپی‌برداری با ارجاع از یک‌سو، و کپی‌برداری بدون ارجاع از سوی دیگر (یعنی دزدی علمی) است. در یکی از گزارش‌ها دراین‌باره آمده است:

«کپی کردن نظریه‌ها و بخش‌های مختلف یک پایان‌نامه منجر به افتادن پژوهش‌ها در یک دور باطل و معیوب می‌شود؛ دوری که پایانی ندارد، بلااستفاده و بی‌حاصل بوده و فاقد ارزش علمی است.»[۵۲]

کپی‌برداری بدون ارجاع به منبع اصلی یا دزدیدن نظر و تحلیل پژوهشگری دیگر بدون ذکر نام و منبع آن، از بی‌اخلاقی‌های رایج در میان ایرانیان است و اگرچه این نوع بی‌اخلاقی‌ها گاه در کشورهای پیشرفته علمی نیز اتفاق می‌افتد، اما به دلیل معیارهای مشخص و مبانی قانونی، صاحب نوشته اصلی می‌تواند متخلف را مورد پیگیری قانونی قرار دهد و چه‌بسا کسانی که یا کرسی استادی خود را به دلیل این نوع تقلب‌ها ازدست‌داده‌اند و یا امکان گرفتن شغل دانشگاهی را ازدست‌داده‌اند. در میان ایرانیان اما، حتی آن‌ها که در خارج از ایران زندگی می‌کنند، تعداد دکتراهای قلابی و یا ادعای دکتر بودن، یا ادعای «استاد دانشگاه» بودن به صرف چند بار تدریس موقت کلاس‌های استادان دیگر، یکی از مسائل شرم‌آور در فرهنگ ما بوده است .

نکته غیراخلاقی دیگر که جنسیت‌گرایانه نیز هست این است که تعدادی از پژوهشگران و روزنامه‌نگاران مرد و گاه حتی زن، که روی مسائل زنان کار می‌کنند، معمولاً کمتر به محققین و استادان زن ایرانی ارجاع می‌دهند، حتی اگر آن زنان پیشرو یک نظر یا یافته تحقیقی مشخصی باشند. آن‌ها به مردهای پژوهشگر بیشتر استناد می‌جویند و در منابع خود نام مردان محقق و یا زنان غیر ایرانی را به محققین زن و ایرانی برتری می‌دهند و درواقع کار پژوهشی و نظریات تحلیلی زنان ایرانی در این حوزه را نادیده گرفته و بی‌اهمیت قلمداد می‌کنند.

خلاصه و جمع‌بندی:

در اینجا به‌طور فهرست‌وار نکات اصلی درزمینه‌ی آسیب‌ها و ضعف‌ها و مشکلات وضعیت کنونی رشته‌ی مطالعات زنان در ایران خلاصه می‌شود:

---

۵۲. فرزادفر، نورا، مهرخانه، آذر ۱۳۹۳

- عدم پیوند کافی میان رشته‌ی مطالعات زنان با نیازها، واقعیات جامعه، و خواسته‌های جنبش زنان؛
- کنترل و دست‌کاری برنامه‌های آموزشی و دخالت سلیقه‌ای و مسلکی اقتدار حاکم در جهت تهی نمودن محتوای انتقادی، سنجشگر، و دگرگون ساز این رشته؛
- نبود منابع درسی منسجم و دقیق، همپوشانی بیش‌ازحد میان واحدها و نمایشی بودن یا مشخص نبودن سرفصل‌های دروس، به‌عبارت‌دیگر «تطابق نداشتن سرفصل‌ها با محتوای ارائه شده در دانشگاه‌های گوناگون یا حتی در یک دانشگاه برای ورودی‌های مختلف» (نسیم جان فدا، زنان امروز، شماره ۱ خرداد ۱۳۹۳)؛
- نحوه انتخاب دانشجو، نحوه انتخاب استاد (به سخنان دانشجویان مراجعه کنید)؛
- نحوه قرار گرفتن این رشته در کنار سایر رشته‌ها، ندیدن «مطالعات زنان» به‌صورت میان‌رشته‌ای انگیزه دانشجو را کم کرده است؛
- نبود یا کمبود دوره‌های کارورزی و اینترنشیپ در مراکز و نهادهای مختلف ذی‌ربط؛
- اشکالات متدولوژیک و کاربرد روش‌های نامتناسب با موضوع تحقیق، به‌خصوص ضعف در کاربرد متدولوژی فمینیستی پژوهش، ازجمله روش‌های کیفی، میدانی و مشارکتی؛
- پژوهش درزمینه‌ی بدیهیات و موضوعات تکراری و مجاز یا مطلوب اقتدار و کمبود پژوهش‌های چالشگرانه و نوآوری در موضوعات پژوهشی؛
- پیوند نخوردن مباحث جنسیتی با مباحث قومیتی، طبقاتی، گرایش‌های مختلف جنسی در متد تدریس و پژوهش‌ها، به‌عبارت‌دیگر ضعف کاربرد نگرشی همه‌جانبه به تلاقی مبانی ستم و تبعیض در مناسبات اجتماعی (اینترسکشنالیتی)؛
- کمبود مجلات تحقیقی مستقل دانشگاهی و مشکل دسترسی به منابع پژوهشی؛
- موارد متعددی از عدم رعایت اصول اخلاق آکادمیک و

پژوهشگری مسئولانه و صادقانه؛

- عدم تعامل و ارتباط لازم میان سازمان‌های غیردولتی زنان (سازمان‌های مردم- نهاد) با برنامه‌ها و فعالیت‌های دانشگاهی، گاه اطلاعات و درک از «مطالعات زنان و جنسیت» در میان این سازمان‌های مدنی فعال در حوزه زنان بیشتر و بهتر از بعضی برنامه‌های دانشگاهی است؛
- به نظر می‌رسد مکانیسم نظام‌مندی برای ارزیابی تدریس استادان و یا کل برنامه تحصیلی رشته‌ی مطالعات زنان تدوین نشده و رایج نگشته است. منظور خودسنجی یا ارزیابی از خود در هر گروه و دپارتمان است که نه تنها پس از پایان هر دوره کلاس از کارکرد استاد توسط دانشجویان و هراز چند گاهی نیز توسط همکاران صورت می‌گیرد، بلکه خود-ارزیابی یا خود-سنجی که برای مثال در دانشگاه‌های آمریکا هر پنج سال یک‌بار از کلیت کارکرد و کیفیت تدریس، پژوهش و بازدهی هر دپارتمانی صورت می‌گیرد. هنوز پس از ۱۲-۱۰ سال تدریس رشته‌ی مطالعات زنان در نزدیک به ده دانشگاه در ایران، هیچ گزارش و ارزیابی علمی توسط خود استادان و دانشجویان و کارشناسان این رشته انتشار بیرونی نیافته است؛ ونبود شبکه‌های ارتباطی، انجمن‌ها و ساختارهای متشکل در میان دانشجویان، فارغ‌التحصیلان و استادان رشته‌ی مطالعات زنان در دانشگاه‌های مختلف ایران. با وجود اینکه «انجمن ایرانی مطالعات زنان» با همکاری عده‌ای از استادان مطالعات زنان از سال ۱۳۷۹ شکل گرفته است (با کسب مجوز رسمی از وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری)، و استادان باسابقه و مجربی چون دکتر شکوه نوابی نژاد (رئیس انجمن) و دکتر لعیا جنیدی(نائب رئیس) و سایر اعضای هیئت‌مدیره به تلاش‌های مفیدی ادامه داده‌اند، اما به نظر می‌رسد این انجمن نتوانسته است نقش یک ساختار حرفه‌ای سراسری یا ملی را بازی کند و استادان و دانشجویان و فارغ‌التحصیلان را باهم در ارتباط قرار دهد. چنانکه دکتر شهلا اعزازی در نشست ۱۹ آبان ۱۳۹۳ ابراز داشت «ما از هم هیچ خبری نداریم. شاید تا امروز هزار نفر

فارغ‌التحصیل رشته‌ی مطالعات زنان داشته باشیم، اما حتی یک ایمیل لیست از آن‌ها نداریم، یا حتی یک صفحه فیس‌بوک برای ارتباط‌گیری وجود ندارد... ما آنقدر در فشار هستیم که نمی‌خواهیم درگیر شویم، لذا کنار می‌کشیم.»

پیشنهادها و توصیه‌های اصلاحی:

طبعاً در یک سیستم دانشگاهی که استقلال علمی و اداری ندارد و تحت کنترل و دست‌کاری یک اقتدار تمامت خواه ایدئولوژیک قرار گرفته است، ایجاد اصلاحات چالشی بس دشوار خواهد بود. به‌خصوص درزمینه‌ی علوم انسانی و اجتماعی، به‌ویژه رشته‌ی مطالعات زنان، که نسبت به آن هراسی مداوم توسط مقامات حکومتی، از رهبر (ولی‌فقیه) گرفته تا مقامات روحانی و غیرروحانی دیگر ابراز می‌شود.

تقویت تشکیک و سنجشگری، گسترش روحیه پرسشگر و اجتناب از مطلق‌گرایی، و پاداش به ذهنیت نقاد؛ ترویج ارزش‌های تساوی جو، عدالت‌خواه و حق‌طلب در میان دانشجویان، همگی از نتایج طبیعی علوم انسانی و اجتماعی مدرن است که طبعاً برای حکومتی مذهبی و مطلق‌گرا که مدعی داشتن تمامی حقیقت و تنها راه درست برای بشریت است، نمی‌تواند هراس‌انگیز نباشد. نمودار واضح این هراس و سیاست زدگی یک‌جانبه در علوم و دانشگاه‌های ایران را در ماه‌های اخیر در جدال‌های سیاسی و بازی قدرت در مجلس شورای اسلامی بر سر استیضاح وزیر علوم و انتصاب چندباره وزیری دیگر شاهد بودیم. در کدام کشور دموکراتیکی می‌توان این‌همه کشمکش، هراس، و سیاست زدگی بر سر اینکه چه کسی وزیر علوم باشد، مشاهده نمود!؟

معهذا، با توجه به وجود شکاف‌ها و اختلاف‌های درونی در میان افراد و جناح بندهای حاکم، و با توجه به دینامیسم یا پویایی جامعه، خاصه در میان جوانان و جامعه دانشگاهی، و «فرازوفرودهایی» که رشته‌ی مطالعات زنان داشته است، می‌توان پیشنهادها و توصیه‌های چندی جهت اصلاح و بهبود وضعیت این رشته ارائه کرد حتی اگر اجرایی کردن بسیاری از آن‌ها بعید و یا ناممکن به نظر برسد.

پیشنهادهای زیر، اغلب، بر اساس گفته‌ها و نوشته‌های پراکنده دانشجویان و استادان این رشته تهیه و تنظیم شده است:

۱. خود سنجی و ارزیابی تخصصی برنامه‌های رشته‌ی مطالعات زنان: با توجه به تفاوت وضعیت این رشته در دانشگاه‌های مختلف ایران، لازم به نظر می‌رسد ابتدا مدیر گروه رشته‌ی مطالعات زنان در هر دانشگاه در جهت تشکیل کمیته‌ای از استادان و نمایندگان دانشجویان جهت تهیه یک خود- ارزیابی پیش‌قدم شود. گزارش مکتوب این خود سنجی در اختیار یک هیئت سه‌نفره از استادان مجرب این رشته از سایر دانشگاه‌ها قرار می‌گیرد. آن هیئت پس از بازدید مستقیم از کارکرد برنامه مزبور و بازرسی و بررسی‌های لازم، ارزیابی مکتوب خود را در اختیار آن گروه قرار می‌دهد. پس از تهیه چنین خودسنجی‌ها و همکارسنجی‌ها توسط هر یک از دانشگاه‌ها، یک تیم متخصص بررسی این رشته، منتخب شبکه استادان و دانشجویان مطالعات زنان، می‌تواند با ادغام گزارش‌های تهیه‌شده، یک گزارش کلی مبنی بر ارزیابی سراسری از وضعیت رشته را تهیه و تقدیم مسئولان وزارت علوم نماید.

قدم بعدی می‌تواند همان پیشنهادی باشد که در طی جلسه سوم نشست‌های کارگروه زنان انجمن جامعه‌شناسی ایران (در ۱۹ آبان ۱۳۹۳) در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران مطرح شد و با استقبال دکتر سوسن باستانی (استاد مطالعات زنان دانشگاه الزهرا)، نماینده معاونت امور زنان و خانواده در دولت حسن روحانی نیز قرار گرفت؛ یعنی تشکیل یک سلسله جلسات هم‌اندیشی، گفتگو و تبادل‌نظر با حضور نمایندگان رشته‌ی مطالعات زنان از دانشگاه‌های مختلف، نمایندگان دانشجویان این رشته، علاقه‌مندان از سازمان‌های مردم‌نهاد و غیردولتی زنان و کنشگران مدافع حقوق زنان؛ و نیز نمایندگان معاونت امور زنان و خانواده با مسئولین مربوطه در وزارت علوم. در طی این جلسات شاید بتوان به یک اجماع نسبی بر سر مسائلی چون «اهداف و ضرورت‌های رشته‌ی مطالعات زنان، دروس و سرفصل‌ها، شیوه گزینش دانشجو، مشخصات و ویژگی‌های لازم استادان، و راهکارهای ارتقای علمی دانشجویان و استادان این رشته دست‌یافت.

در یک کلام به جای «شورای تحول و ارتقای علوم انسانی» وابسته به شورای عالی انقلاب فرهنگی که نهادی است حکومتی، سیاسی و کاملاً جهت‌دار، هر نوع سنجش، بازنگری و ارتقا در رشته‌های دانشگاهی باید توسط خود دانشگاهیان ذینفع و متخصص آن رشته صورت گیرد.

۲. بسط نام و محتوای رشته‌ی «مطالعات زنان» به «مطالعات زنان و جنسیت». به جای تغییر نام رشته‌ی «مطالعات زنان» به «مطالعات زنان و خانواده» یا «مطالعات اسلامی زنان» یا «مطالعات زنان در اسلام» که همگی محتوا و اهداف این رشته را محدود و مخدوش می‌کنند، منطقی آن است که نام این رشته را متناسب با واقعیت محتوا و اهداف آن و نیز منطبق با استانداردهای کنونی در دانشگاه‌های معتبر دنیا، به «مطالعات زنان و جنسیت» و یا « مطالعات جنسیت و زنان» بسط دهیم. اگرچه «خانواده» یک نهاد اجتماعی بنیادین و بسیار بااهمیت است و یکی از مهم‌ترین عرصه‌های شکل‌گیری مناسبات جنسیتی و تربیت جسم و روان و هویت کودکان و نسل آینده است، اما با تقلیل رشته به «مطالعات زنان و خانواده» نقش و مسائل زنان و نقش‌ها و مناسبات جنسیتی را محدود به یکی از نهادهای جامعه کرده‌ایم. درحالی‌که باید زنان را نیز چون مردان و مناسبات جنسیتی را به‌طورکلی، در تمامی نهادهای جامعه و عرصه‌های زندگی خصوصی و عمومی مدنظر قرار داد، اعم از خانواده، مدرسه و نهادهای آموزشی، کار و اشتغال و اقتصاد، دین، مذهب، سیاست، فرهنگ و هنر، علم و صنعت و تکنولوژی. نام «مطالعات زنان در اسلام»، «مطالعات اسلامی زنان» می‌تواند تنها درباره یک گرایش یا تخصص لازم و جالب در درون رشته بسیار وسیع‌تر و همه‌جانبه‌تر «مطالعات رنان و جنسیت» معنا بدهد و الا نمی‌توان کل یک رشته‌ی علمی را در چهارچوب یک دین یا مذهب و یا هر ایدئولوژی و مسلک دیگری محصور نمود. نقطه قوت دیگر تغییر نام به «مطالعات زنان و جنسیت» و یا «مطالعات جنسیت و زنان» این است که همه‌شمول‌تر گشته، زنان، مردان و هر نوع هویت جنسی را در بر می‌گیرد و رشته را محدود به مطالعه زنان یا مطالعات از دیدگاه زنان نمی‌کند اگر چه همچنان تأکید

رشته روی زنان باقی می‌ماند، چرا که برای جبران سالیان درازی از مغفول و مجهول ماندن زنان در علوم انسانی و اجتماعی، چنین تاکیدی ضرورت تاریخی و علمی دارد.

بعضی استادان این رشته در ایران، برای مثال، دکتر ناهید مطیع از دانشگاه آزاد رودهن در این ارتباط می‌گوید: «امسال ۸۱ نفر مرد در گرایش زن و خانواده پذیرش داشتیم. این رشته مخصوص زنان نیست و خیلی خوب است که مردان هم بیایند و در این رشته تحصیل کنند. مطالعات زنان رشته‌ی جنسیتی است، زنانه بودن به معنای مردانه نبودن نیست. اگر قرار باشد تغییر و تحولی در زنان ایجاد شود، ابتدا باید تغییر در مردان باشد وگرنه در بهبود وضعیت زنان هیچ دگرگونی ایجاد نمی‌شود.»[۵۳]

بنابراین برای بسط و گسترش محتوای این رشته باید واحدهایی هم به دروس اصلی و هم به دروس انتخابی و تخصصی افزوده گردد که فقدان آن‌ها در لیست دروس موجود این رشته کاملاً به چشم می‌خورد. واحدهایی نظیر : جنسیت و شهروندی؛ جنسیت، قومیت، و ملیت؛ نقد فمینیستی مدرنیته؛ جنسیت و روابط بین‌الملل؛ جنسیت و فلسفه؛ جنسیت و اخلاق؛ جنسیت و فمینیسم؛ جنسیت و خشونت؛ جنسیت و آموزش‌وپرورش؛ جنسیت و شهرسازی؛ جنسیت و معماری؛ زنان و سینما؛ جنسیت و ورزش؛ جنسیت، استعمار و پسااستعمارگرایی؛ جنسیت و تبلیغات تجاری؛ جامعه‌شناسی سکسوالیته ؛ یا تاریخ تحول تمایلات و هویت‌های جنسی؛ زنان در جنبش‌های اجتماعی؛ زنان ایلات و روستاها؛ زنان و اشتغال در ایران؛ و جنسیت و توسعه.

۳. گنجاندن و تقویت دوره‌های کارورزی و کاربردی. نه‌تنها باید جنبه‌های علمی و کاربردی این رشته تقویت شود بلکه باید از این طریق پیوند میان تئوری و عمل، آکادمی و کنشگری مدنی در راه تحول در موقعیت زنان، و فرهنگ‌آفرینی در جهت تبعیض زدایی و تساوی جویی تقویت گردد. یکی از ویژگی‌های «رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت» همانا محدود نماندن در برج عاج آکادمیک و در عرصه مجرد نظری است. در دپارتمانی که خود من سال‌ها تدریس

---

۵۳. بصیری، مریم، پیام زن، ۱۳۸۴

کرده و مدیریت نیز کرده‌ام، یکی از کلاس‌های مهم «یادگیری خدمت در سازمان‌های مدنی و محلی» است که هدف آن یادگیری خدمات اجتماعی است که دانشجو طی آن؛ با یک‌نهاد مدنی ارتباط برقرار کرده و به مدت ۱۵ هفته در آن نهاد هم به ارائه خدمات اجتماعی یاری می‌رساند و هم در این فرآیند آموزش دیده کسب تجربه عملی و اجتماعی می‌کند. چندین نهاد دولتی و نیز غیردولتی در زمینه‌های مختلف نظیر مبارزه با خشونت علیه زنان؛ پناهگاه زنان آسیب‌دیده از خشونت‌های خانگی؛ مشاوره حقوقی؛ دادگاه‌ها؛ آموزش مهارت‌های شغلی؛ یتیم‌خانه‌ها؛ خدمات بهداشتی برای زنان آسیب‌دیده؛ سازمان‌های زنان برای ارتقای مشارکت سیاسی؛ خطوط امدادی (خدمات تلفنی) برای نیازهای فوری؛ و امثال آن، معمولاً با دپارتمان‌های مطالعات زنان در ارتباط هستند و برای اینترنشیپ و دوره‌های تجربی دانشجو می‌پذیرند. این نوع ارتباط ها گاه از طریق «مرکز خدماتی زنان» که در بسیاری از دانشگاه‌ها وجود دارد، تسهیل و تقویت می‌شود.

۴. پشتیبانی مادی و معنوی از مترجمین و مؤلفین کتاب‌ها و مقالات موردنیاز رشته. خوشبختانه برخی کنشگران و استادان ایرانی مقیم خارج در ارتباط با نیاز به منابع بیشتر تلاش کرده‌اند تا از طریق اینترنت و سامانه‌های مجازی چنین خدماتی را به‌رایگان و آزاد در اختیار پژوهشگران و دانشجویان داخل ایران قرار دهند ازجمله «ایران آکادمیا» و نشریه «زن نگار» که مباحث خوب و مفیدی را از منابع پیشرفته انتخاب و خلاصه‌ای از آن‌ها را به زبان فارسی ترجمه و منتشر کرده است. می‌توان این نوع خدمات را با همکاری استادان داخل و خارج از ایران گسترش داد تا تعداد و کیفیت مجلات علمی و پژوهش‌های میدانی و مرتبط با مسائل و نیازهای مناطق مختلف کشور درزمینه‌ی زنان و جنسیت افزایش یابند.

۵. تولید دانش و آموزش مرتبط با نیازهای بومی- جهانی. چنان‌که به‌تفصیل توضیح داده شد، «شورای تحول و ارتقای علوم انسانی» تلاش کرده است تا پتانسیل‌های رشته «مطالعات زنان» را برای ترویج فمینیسم خنثی کند و این رشته را در بستر اندیشه‌های اسلامی

بنشـانـد».[۵۴] امـا، بـه جـای ایـن تـلاش مسـلکی و غیرواقع‌بینانـه، بایـد متناسـب بـا محتـوای واقعـی ایـن رشـته کـه پیونـدی طبیعـی و تاریخـی بـا تئوری‌هـا و دیدگاه‌هـای فمینیسـتی و جنبش‌هـای حق‌خواهـی و رهایی‌بخـش زنـان دارد؛ سـعی نمـود هـر چـه بیشـتر محتـوای دروس و پژوهش‌هـا و پایان‌نامه‌هـا مرتبـط بـا مسـائل و مشـکلات و نیازهـای خـاص جامعـه ایـران گـردد. یعنـی تولیـد دانـش بـر اسـاس واقعیت‌هـای مشـخص و بومـی هـر منطقـه ایـران صـورت گیـرد و در سـطح مجـرد تئوریـک و کپی‌بـرداری مکانیکـی از دانشـمندان و نظریه‌پـردازان فمینیسـت اروپـا- محـور در کشـورهای دیگـر محـدود نباشـد. بایـد ضمـن فراگرفتـن تمامـی نظریه‌ها و تئوری‌هـای مطـرح در مباحـث فمینیسـتی، بتوانیـم به‌طـور خـلاق و نقادانـه از کاربـرد متناسـب جنبه‌هـای جهان‌شـمول فمینیسـتی بهـره بجوییـم. همان‌گونـه کـه از نظریـات و دسـتاوردهای علـم پزشـکی، مهندسـی، شـیمی، شهرسـازی، معمـاری، جامعه‌شناسـی، تاریـخ، سیاسـت، فلسـفه و... بهـره برده‌ایـم بـدون اینکـه بـه خاطـر خاسـتگاه «غربـی» یـا «شـرقی» آن‌هـا، دسـتاوردهای جهانـی علـم بشـری را کنـار گذاشـته باشـیم. فرمان‌بـرداران «شـورای تحـول و ارتقـای علـوم انسـانی» در دانشـگاه‌ها می‌تواننـد و حـق دارنـد بـه سـلیقه و مـرام خـود یـک گـروه «مطالعـات اسـلامی زنـان» تشـکیل دهنـد کـه هدفـش تربیـت مـدرس و متخصـص بـرای ترویـج اسـلام‌گرائی باشـد، امـا حـق نیسـت کـه کلیـت رشـته دانشـگاهی "جنسـیت و مطالعـات زنـان" در "مطالعـات اسـلامی زنـان" محصـور و محـدود گـردد. طبیعـی و معمـول آنسـت کـه گرایـش هـای مختلـف فمینیسـتی (اعـم ازاسـلامی وغیراسـلامی، لیبـرال، سوسـیال، ...) در دانشـگاه هـای مختلـف نیـز متجلـی گردنـد. امـا هیـچ کشـورآزاد و دموکراتیکـی ، دانشـگاه هـای خـودرا درهیـچ رشـته تحصیلـی بـه یـک گرایـش نظـری و مکتبـی خـاص محـدود نمیکنـد.. علـوم انسـانی و اجتماعـی، ازجملـه مطالعـات جنسـیت و زنـان، جزئـی از گفتمان‌هـا و دانش‌هـای جهانی-محلـی هسـتند و مبانـی مشـترک جهان‌شـمول و قابـل دیالـوگ بین‌المللـی دارنـد. علـم، پـرواز آزاد اندیشـه علمـی و خلاقیـت را نمی‌تـوان در چارچـوب یـک مذهـب، مسـلک، یـا ایدئولـوژی محبـوس یـا محصـور نمـود.

---

۵۴. مهرخانه، تیر ۱۳۹۳

۶. ایجـاد فضـای دیالوژیـک و گسـترش تعامـل و تبـادل اسـتاد و دانشـجو میـان دانشـگاه‌های ایـران و دانشـگاه‌های دیگـر کشـورهایی کـه در ایـن رشـته تجربیـات بیشـتری دارنـد. برگـزاری کنفرانس‌هـای ملـی و بین‌المللـی، برپایـی کارگاه‌هـای آموزشـی فشـرده بـا حضـور اسـتادان مجـرب از داخـل و خـارج از ایـران جهـت ارتقـای نظـری و علمـی محتـوا و تنـوع دروس؛ فراهـم کـردن تدریـس تیمـی فرامـرزی از طریـق اینترنـت در مـورد کلاس‌هـای جدیـدی کـه هنـوز اسـتادان مجـرب لازم را ندارنـد؛ و ارائـه بورس‌هـای تحصیلـی بـه دانشـجویان شایسـته و خـلاق ازجملـه راهکارهایـی اسـت کـه می‌توانـد بـه بسـط و تنـوع و رشـد و ارتقـای واقعـی ایـن رشـته‌ی نوپـا در ایـران یـاری رسـاند.



ر. رمضانی[1] / فساد دانشگاهی در ایران[2]

۱. پیش‌گفتار

در ایـران دانشـگاه نهـاد مسـتقلی نیسـت پیـش از هرچیـز بدیـن خاطـر کـه اساسـاً خـودِ دانـش اسـتقلالی نـدارد! نهـاد دانـش در ایـران ازجملـه بـه نهـاد دیـن و نهـاد سیاسـت پاسـخگو و وابسـته اسـت. نخسـت، بـه خاطـر تضادهایـی کـه همـواره میـان دانشـگاه و حـوزه بـوده اسـت، دانشـگاه‌ها رقیبانـی جـدی بـرای حوزه‌هـای علمیـه بـه شـمار می‌آینـد و، زیـن‌رو، گرایشـی در برخـی از بخش‌هـای نظـام سیاسـی هسـت کـه از دانشـگاه حـوزه‌ای دیگـر سـاخته شـود. بـه نظـر می‌رسـد گفتمان‌هایـی چـون «اسـلامی‌کردنِ دانشـگاه»، «علـم اسـلامی»، و «وحـدت حـوزه و دانشـگاه» همـه بـه هـدف برداشـتنِ تضادهـای میـان حـوزه و دانشـگاه از راه تبدیـل دانشـگاه بـه نهـادی شـبه‌حوزوی باشـد.[3] زان‌بیـش، در درون سـاختار سیاسـی نیـز هریـک از طیف‌هـا می‌کوشـد دانشـگاه را از آنِ خـود سـازد و بـه نظـر می‌رسـد سـتیزی بنیادیـن میـان گروه‌هـای سیاسـی بـر سـر

---

۱. جامعه‌شناس

۲. ویراستی از این نوشتار پیشتر در رادیو زمانه منتشر شده است.

۳. می‌تـوان همچـون عبدالکریـم سـروش تضـاد میـان دانشـگاه و حـوزه را دراصـل برخاسـته از تضـاد میـان علـم و دیـن دانسـت. اگـر چنیـن تبیینـی درسـت باشـد، از آنجاکـه بـه نظـر نمی‌رسـد تضـاد میـان علـم و دیـن برطرف‌شـدنی باشـد جـز از راه کناررانـدنِ یکـی به‌سـود دیگـری، پـس نظـام سیاسـی در ایـران، کـه درسرشـت خـود بـا دیـن پیونـد دارد، قـادر بـه از میـان برداشـتنِ تضـاد میـان دانشـگاه و حـوزه نخواهـد بـود مگـر بـا از میـان برداشـتنِ خـودِ علـم. نظـرِ عبدالکریـم سـروش را در اینجـا ببینیـد:

http://www.mghaed.com/lawh/interviews/int.sorush.htm

دانشگاه در جریان باشد.[۴] معمولاً، با روی کار آمدنِ هر جناح سیاسی، تصمیم‌سازی‌های کلانی در رابطه با نهاد دانشگاه صورت می‌گیرد، تصمیم‌سازی‌هایی که گاهی درحقیقت چیزی جز کردوکارهای فسادآمیز نیست.

در نگاهی کلی، فساد در ایران شدید و فراگیر است. این واقعیت را نه‌تنها آمارهای بین‌المللی تأیید می‌کند بلکه حتا از آنچه از درون نظام سیاسی به بیرون درز می‌کند نیز به‌خوبی نمایان است. گاه‌به‌گاه، طیِ ستیزهایی میان گروه‌های سیاسی، پرده از فسادهایی بسیار درشت کنار می‌رود. برای نظر به معیارهای بین‌المللی نیز کافی ست رتبه‌بندیِ سازمان شفافیت بین‌المللی در زمینه‌ی فساد را ببینیم. در آخرین رتبه‌بندی، این سازمان رتبه‌ی ایران در زمینه‌ی فساد را، در میان ۱۷۵ کشور و منطقه، ۱۳۶ اعلام کرده است و در مقیاسی میان صفر (بسیار فسادآمیز) و صد (بسیار پاک) به ایران نمره‌ی ۲۷ داده است.[۵] اما، در کنار شکل‌های جوراجورِ کردوکارهای فسادآمیز، فساد دانشگاهی در ایران از ناپیداترین‌ها و هم‌هنگام پرپیامدترین‌ها ست؛ دخالت بی‌حدومرز قدرت سیاسی در دانشگاه به وضعیتی انجامیده است که می‌توان آن را فساد دانشگاهیِ سازمان‌یافته (سیستمیک) به شمار آورد. نوشتار پیش‌رو می‌کوشد سویه‌های گوناگون فساد دانشگاهی در ایران را بازنماید.

۲. فساد دانشگاهی

در این نوشتار، مجموعه‌ی پرشماری از کردوکارهای ناعادلانه، تبعیض‌آمیز، یا غیرقانونی که به دانشگاه و دانشگاهیان مربوط می‌شود را «فساد دانشگاهی» می‌نامیم. فساد دانشگاهی یا «فساد در آموزش عالی» یکی از گونه‌های شناخته‌ی فساد است که در جاهایی حتا مراکزی برای مقابله با آن تأسیس کرده‌اند.[۶] در یک تقسیم‌بندیِ

---

۴. برای یک بررسیِ مفصل‌تر درباره‌ی نزاع در درون نظام سیاسی بر سر دانشگاه، بنگرید به: www.merip.org/mero/mero022014

5. http://www.transparency.org/country#IRN (برگرفته به تاریخ بیستم ژانویه ۲۰۱۵)

۶. برای یک نمونه می‌توان به بخش دیده‌بان فساد در آموزش عالی در کالج بوستون اشاره کرد. بنگرید به:



کلی، می‌توان فساد را به دو گونه‌ی فساد دولتی[7] و فساد غیردولتی[8] تقسیم کرد. تعریفی ساده و کلی برای فساد، که فساد دولتی و غیردولتی هردو را دربرمی‌گیرد، به شکل زیر است:

فساد: سوءاستفاده از قدرت یا جایگاه–که به کسی یا گروهی واگذار شده است–برای منفعت شخصی یا گروهی.

طبق تعریف بالا، در جریان فسادِ دانشگاهی نیز استادان، دانشجویان، کارمندان و دست‌اندرکارانِ دانشگاه، یا هر کس یا گروهی که تصمیم‌سازی‌هایشان با دانشگاه مرتبط است، از جایگاه‌شان به‌نادرست درجهت منفعت شخصی یا گروهیِ خود استفاده می‌کنند. بدین‌سان، روشن است که فساد دانشگاهی می‌تواند با شکل‌های دیگرِ فساد، همچون فساد سیاسی، فساد اقتصادی، فساد اداری و جزاین ها، درآمیزد یا مرتبط شود. هم‌آمیزیِ فساد دانشگاهی با شکل‌های دیگر فساد ردگیری، افشا، و اثباتِ فسادهای دانشگاهی را دشوار می‌کند.

فساد دانشگاهی ازجمله این موردها را شامل می‌شود: دزدیِ ادبی، جعل مدرک تحصیلی، خرید و فروش مدرک تحصیلی، تقلب، فریب‌دادن، رشوه‌دادن، خرابکاری، کم‌کاری در حرفه، جعل هویت، پارتی‌بازی، گروه‌گرایی، و خویشاوندسالاری. درمقابلِ این کردوکارهای فسادآمیز، ازجمله می‌توان راهکارهای زیر را برای پیشگیری و اصلاح پیشنهاد کرد: تقویت سازوکارهای نظارتی، به‌کردِ سامانه‌های داوری و ارزیابی، شفافیت در استخدام‌های دانشگاهی و بورس‌های تحصیلی، منطقی‌کردنِ کمک‌هزینه‌ها و پژوهانه‌ها، و رتبه‌بندیِ دقیق مراکز آموزشی و مجله‌های علمی. در این نوشتار برخی شکل‌های اصلیِ فساد دانشگاهی در ایران در بخش‌های استخدام هیئت‌علمی، تولید علمی، و حمایت از پژوهش بررسی می‌شود.

---

https://www.bc.edu/research/cihe/hecm.html

همچنین، سازمان شفافیت بین‌المللی بخشی را در رابطه با فساد در آموزش عالی در خود دارد:

http://www.transparency.org/gcr_education/content/higher

7. Public corruption

8. Private corruption

۳. هیئت‌علمی

پس از گذشت سالیان، هنوز هم یادآوریِ ماجرای تصفیه‌ی استادان دانشگاه در جریان انقلاب فرهنگی در سال‌های آغازین انقلاب اسلامی مایه‌ی افسوس است. اما فقط نگاهی گذرا کافی ست تا دریابیم اعمال‌نظرِ سیاسی درمورد کرسی‌های دانشگاهی به انقلاب فرهنگی محدود نشد بلکه زان‌پس و تاکنون به شیوه‌های گوناگون، شیوه‌هایی ظریف‌تر و نهان‌تر، ادامه یافته است؛ در همه‌ی سالیانِ پس از انقلاب، دخالت قدرت سیاسی درمورد کرسی‌های دانشگاه به روش‌های مختلف برقرار بوده است: روش‌های مستقیم همچون بازنشسته‌کردنِ اجباریِ برخی استادان؛ روش‌های پیش‌گیرانه همچون اِعمال گزینش‌های غیرعلمی؛ روش‌های پیش‌دستانه همچون جلوگیری از راه‌یابیِ مخالفان به مقاطع تحصیلیِ بالاتر و اعطای امتیازاتی همچون بورسیه‌های تحصیلی به خودی‌ها؛ و روش‌های ریشه‌ای‌تر همچون حذف یا تغییر برخی واحدهای درسی.

در دوره‌ی ریاست‌جمهوریِ محمود احمدی‌نژاد روند جذب هیئت‌علمی و بورسیه‌های تحصیلات تکمیلی به شکل متمرکز درآمد. این کار گرچه درظاهر برای جلوگیری از اعمال‌نظرِ دانشگاه‌ها انجام شد، درعمل دست دولت را در اعمال‌نظرِ سیاسی و ایدئولوژیک در جریان استخدام هیئت‌علمی بازتر کرد. به‌طورمشخص، یکی از پی‌آیندهای زودهنگامِ این اقدامِ دولت احمدی‌نژاد همان قضیه‌ی بورسیه‌های غیرقانونیِ دکتری بود. نشانه‌ها این حدس را تقویت می‌کند که شاید اساساً اصل قضیه‌ی متمرکزسازی درجهت زمینه‌سازی برای چنان فسادهای بزرگی بوده است. باید توجه داشت که بورسیه‌های دکتری در ایران عمده‌ترین راه برای گرفتنِ کرسی‌های دانشگاهی است. در بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته، بورسیه‌های دکتری تنها در قبال کار پژوهشیِ مشخص در دوره‌ی دکتری به دانشجویان شایسته اعطا می‌شود و جُزاین درمورد اشتغال پس از دوره‌ی دکتری تعهدی برقرار نمی‌شود؛ نه دانشجو تعهد می‌سپارد که پس از دوران دکتری برای سازمان مشخصی خدمت کند و نه ارگان بورسیه‌دهنده تعهد دارد که دانشجوی بورسیه را به کار گیرد. در ایران اما بورسیه‌ی دکتری به

معنای تعهد دانشجو به خدمت برای سازمان بورسیه‌دهنده است. خودِ این سازوکار را باید یکی از سرچشمه‌های فساد دانشگاهی دانست چراکه به بی‌سوادیِ قشر تحصیل‌کرده می‌انجامد؛ دانشجویان بورسیه قرار نیست در دوران تحصیل کاری بیش از دانشجویان غیربورسیه انجام دهند بلکه، برعکس، چون پیشاپیش اشتغال خود را تضمین‌شده می‌بینند، کوشش بایسته را به‌کار نخواهند بست. اما، افزون بر این، وجود تعهد شغلی در بورسیه‌های دکتری نشان می‌دهد که اعمال‌نظرِ در این زمینه چه نقش فسادآمیزی در رابطه با هیئت‌علمی دارد.

در دوران ریاست‌جمهوریِ حسن روحانی بود که فساد بزرگ دوران احمدی‌نژاد درمورد بورسیه‌های دانشگاهی برملا شد. برملاشدنِ فسادها در ایران معمولاً نه توسط رسانه‌های آزاد بلکه در جریان نزاع‌های سیاسی انجام می‌گیرد. زین‌رو، اگر به‌جای روحانی کسی از گروه احمدی‌نژاد زمام امور را در دست می‌گرفت، چنان فساد بزرگی شاید هیچ‌گاه بر ما معلوم نمی‌شد. باری، در جریان افشای این فساد بزرگ در جذب‌های دانشگاهی، هرچه بیشتر پرده از روی کردوکارهای فسادآمیز در آموزش عالی در ایران کنار رفت؛ در این میان، گفته شد که حتا نام برخی نمایندگان مجلس و فرزندان برخی مسئولان نظام در فهرست بورسیه‌های غیرقانونی بوده است.[۹] نیز، در جریان دعواهای گروه‌های سیاسی، این نظر طرح شد که فساد در بورسیه‌های دکتری به دولت احمدی‌نژاد محدود نبوده بلکه چنین وضعیتی در دولت‌های پیش از آن نیز حاکم بوده است.[۱۰] دولت روحانی رسیدگی به بورسیه‌های غیرقانونیِ دکتری را در دستورکار قرار داد که این کار مخالفت‌هایی را از طرف جناح مقابل برانگیخت و استیضاح و برکناریِ رضا فرجی دانا، وزیر علوم وقت، را درپی داشت. درنهایت اما تصمیم دولت آشکارا با ملاحظه‌کاری‌های سیاسی همراه بود که مانع از برقراریِ کامل عدالت شد.[۱۱]

9. http://www.khabaronline.ir/detail/364920/society/education
http://www.parsine.com/fa/print/202588

10. http://www.mehrnews.com/print/2368095/

۱۱. اطلاعیه‌ی نهاییِ وزارت علوم در زمینه‌ی بورسیه‌های غیرقانونی در تارنمای وزارت علوم ببینید.

در انتخابات سال ۱۳۹۲ امیدهای بسیاری دانشگاهیان را به پشتیبانی از حسن روحانی برانگیخت. سایت «روحانی‌سنج»، که عملکرد رئیس‌جمهور ایران را رصد می‌کند، «بازگرداندنِ اساتید کنار گذاشته شده به دانشگاه» و «مخالفت با ستاره دار کردن دانشجویان» را دو وعده‌ی محقق‌شده‌ی رئیس‌جمهور به شماره آورده است.[۱۲] اما، از این‌ها گذشته، اقدامات دولت در زمینه‌ی دانشگاه در حد انتظار نبوده است. بلکه، برعکس، نشانه‌هایی هست که ما را بدبین می‌کند. در اینجا تنها به یک مورد اشاره می‌کنیم و آن اظهارنظر رئیس مرکز جذب اعضای هیئت‌علمیِ وزارت علوم، حجه‌الاسلام دکتر محمدرضا رضوان طلب، درباره‌ی جذب هیئت‌علمی است:

در تمام دنیا ورود به عرصه مدرسی دانشگاه و عضوهیئت علمی شدن حساب و کتاب دقیقی دارد و حتی از راهنمایی و رانندگی ودستگاه قضا استعلام می گیرند و اگر از حدی تخلفات بیشتر بود فرد مورد نظر را شایسته استادی و الگو شدن در جامعه نمی دانند زیرا اگر یک نفر رعایت نکند جامعه ذهنیت منفی پیدا می‌کند واین دید منفی به دیگر اعضا نیز سرایت می‌کند.

... دنیا انتظار دارد استاد پایبند باشد، دریک همایش بین المللی شاهد بودم که از استاد مسلمان انتظار دارند قرآن را حفظ باشد و دیده‌ام پزشکی که حافظ قرآن است و استاد دانشگاهی که تفسیر قرآن نوشته است. تظاهر به ضروریات دین لازم است همان‌طور که پیامبر(ص)و خدیجه(س)و علی (ع) نماز را آشکارا در مسجدالحرام اقامه می‌کردند، آن‌ها می‌توانستند در دخمه‌ای نمازبخوانند و به آنان سنگ پرانی واعتراض نشود آن‌ها نگفتند ما ریا نمی‌کنیم ونماز رادرپستو نخواندند و لازم است اساتید مابدانند بنای اولیه نماز براقامه آشکاراست وباید باحضور خوددرنماز وآئین‌های دیگرالگوسازی کنند.[۱۳]

مغالطه‌ی سخن بالا آشکار است: حتا اگر، آن‌سان که گوینده می‌گوید، در تمام دنیا برای استخدام هیئت‌علمی از راهنمایی-رانندگی و دستگاه قضا استعلام شود، نمی‌توان نتیجه گرفت که استاد دانشگاه

---

12. https://rouhanimeter.com/fa/ (برگرفته به تاریخ بیستم ژانویه ۲۰۱۵)

13. http://isna.ir/fa/print/93062313901/

باید به ضروریات دین تظاهر داشته باشد. چراکه اولی به تبعیت از قانون مربوط می‌شود که امری مرتبط با سپهر همگانی‌ست و دومی به اعتقادات شخصی که به حریم خصوصی مربوط است. گرچه در سپهر همگانی قانون‌ها و قاعده‌هایی باید بر کنش‌های فرد حاکم باشد، حریم خصوصی جنبه‌ای از زندگیِ فرد است که کسی حق دخالت در آن را ندارد. اعتقادات مذهبی مربوط به امور شخصی و خصوصی‌ست. اگر او می‌خواهد بر پایه‌ی قیاس با تمام دنیا (!) استدلال کند، باید نشان دهد که در کشورهای دیگر نیز تظاهر به ضروریات دینی شرط استخدام هیئت‌علمی است. برای مثال، آیا در کشورهایی که اکثریت مردم مسیحی‌اند برای استخدام در هیئت‌علمی شخص باید به ضروریات مسیحیت تظاهر داشته باشد؟!

نتیجه‌ی نظر کلی و رادیکالِ حجه‌الاسلام رضوان‌طلب این است که یک متخصص، هراندازه که در کار خود توانمند باشد، و گذشته از اینکه در چه زمینه‌ای کار می‌کند، نمی‌تواند به‌عنوان هیئت‌علمی استخدام شود مگر اینکه به ضروریات اسلامی تظاهر داشته باشد. توجه کنید که اینجا سخن از صرفِ باورمندی، و حتا صرفِ التزام عملی، نیست، بلکه سخن بر سر تظاهر عملی به ضروریات اسلام است. پی‌آوردِ چنین نگرشی چیست جز فساد دانشگاهی در شکل‌هایی چون معیارهای غیرعلمی، اِعمال سلیقه‌های شخصی، فساد استخدامی، نابرابری، و درنتیجه فرار مغزها، بی‌سوادی، و رشد ریاکاری–همه‌ی چیزهایی که در دانشگاه‌های ایران کمابیش به چشم می‌خورد. باید از این مسئول پرسید: آیا کسی که در کار خود تخصص کافی دارد، و زان‌بیش هیچ سابقه‌ی کیفری هم ندارد، اما به هر دلیل نمی‌خواهد به ضروریات دین تظاهر کند، یا اساساً اعتقادی به مذهب ندارد، نباید به کار گرفته شود؟

٤. پژوهش و تولید دانش

بحث پژوهش و تولید دانش چند سالی ست که به بحثی داغ در جامعه‌ی ایران تبدیل شده است. از این سو و آن سو آمارهایی می‌شنویم از جایگاه کشور در تولید علم، آمارهایی که ما را شگفت‌زده

می‌کنـد. مثـلاً گفتـه می‌شـود کـه ایـران اکنـون از نظـر تولیـد علـم رتبـه‌ی پانزدهـم جهـان را دارد[14] و اگـر رونـد کنونـی در تولیـد علـم ادامـه یابـد در سـال ۲۰۱۸، یعنـی تنهـا در عـرض چهـار سـال، رتبـه‌ی چهـارم در جهـان را بـه دسـت خواهـد آورد.[15] پرسـیدنی سـت کـه هم‌اکنـون کشـور ایـران از نظـر توسـعه در زمینه‌هـای گوناگـون رتبـه‌ی چنـدم دنیـا را دارد و اگـر همیـن رونـد توسـعه ادامـه یابـد در عـرض چهـار سـال رتبـه‌ی چنـدم را خواهـد داشـت. پاسـخ بـه چنیـن پرسشـی نشـان خواهـد داد کـه آیـا رتبـه‌ی مـا در زمینـه‌ی تولیـد علـم، هرقـدر هـم کـه خـوب باشـد، اصـلاً نقشـی در توسـعه در دیگـر ابعـاد جامعـه داشـته اسـت. بـا ایـن حـال، گذشـته از نقشـی کـه جایـگاه علمـیِ مـا در جهـان بـر جایـگاه مـا در زمینه‌هـای دیگـر دارد، اساسـاً اعتبـار و معنـاداریِ چنـان آمارهایـی دربـاره‌ی جایـگاه علمـیِ ایـران را بایـد جـداً بـه پرسـش گرفـت. البتـه، گفتنی‌سـت کـه در اینجـا اثـر روان‌شـناختی و جامعه‌شـناختیِ امیدبخشـی و نمایـش چشـم‌اندازی مثبـت را نادیـده نمی‌گیریـم؛ روشـن اسـت کـه پیشـرفت‌های هرچنـد انـدک در هـر زمینـه‌ای را بایـد بـه دیـده گرفـت و آن‌هـا را بـرای ایجـاد حـس خودبـاوری بازگـو کـرد. امـا ایـن نکتـه‌ی روان‌شـناختی نبایـد باعـث شـود چشـم خـود را بـر بسـیاری واقعیت‌هـای ناپسـند ببندیـم و ذهـن خـود را بـه رؤیـای دروغینـی از پیشـرفت سـرگرم سـازیم. درعـوض، لازم اسـت کمبودهـا و کاسـتی‌های خـود را بشناسـیم اگـر قـرار اسـت آن‌هـا را برطـرف کنیـم.

واقعیـت ایـن اسـت کـه چنـان آمارهـای شـگفت‌انگیزی دربـاره‌ی تولیـد علـم در ایـران از رویکـرد کمـی بـه پژوهـش برخاسـته اسـت، رویکـردی کـه به‌ویـژه در دوران ریاسـت‌جمهوریِ محمـود احمدی‌نـژاد بـر آمـوزش عالـی حاکـم بـوده اسـت. آنچـه در رابطـه بـا جایـگاه ایـران در تولیـد علـم حتـا از زبـان مسـئولان عالـیِ کشـور می‌شـنویم بـر اسـاس رتبه‌بندی‌هایـی سـت کـه درمـورد چـاپ مقاله‌هـا در مجله‌هـای بین‌المللـی انجـام می‌گیـرد. روشـن اسـت کـه سـطح کیفـیِ مجله‌هـا بسـیار متفـاوت اسـت و حتـا برخـی از آن‌هـا بـا دریافـت پـول مقاله‌هـا را حتـا بـدون ویرایـش چـاپ می‌کننـد. بایسـته اسـت بـرای دقـت در رتبه‌بنـدیِ ایـران در تولیـد علـم

14. http://isna.ir/fa/print/93052512752/

15. http://farsi.khamenei.ir/newspart-index?tid=1851&p=2



به‌طوردقیق مشخص شود که چه درصدی از مقاله‌های استادان و دانشجویان ایرانی در مجله‌های معتبر به چاپ رسیده و چه درصدی در مجله‌های پولی و بی‌ارزش چاپ شده است.

گذشته از کیفیت تولیدات پژوهشی، همچنین باید دید تولید علم در ایران با چه سازوکارهایی انجام می‌شود. درصد چشمگیری از مقاله‌های پژوهشی توسط دانشجویان تحصیلات تکمیلی نوشته می‌شود. این کار اجباری ست که از سوی دانشگاه، و در قبال هیچ، بر دانشجویان تحصیلات تکمیلی اعمال می‌شود و در این زمینه تفاوتی میان دانشجویان بورسیه و دانشجویان غیربورسیه وجود ندارد. همچنین، کمابیش همه‌ی دانشجویان ناگزیرانَد نام استادان را نیز به‌عنوان نویسنده‌ی مقاله قید کنند حتا اگر آن‌ها درحقیقت نقشی در مقاله نداشته باشند. بایسته است روشن شود که کسانی که در رسانه‌های دولتی در ایران به نامِ «دانشمند جهانی» و «دانشمند جهان اسلام» معرفی می‌شوند چه تعداد از مقاله‌های پرشمارشان را به‌واقع خودشان نوشته‌اند.

نگاه کمی به تولید مقاله در ایران، به‌همراه مدرک‌گرایی و عدم سامانه‌های نظارتی، به نوع دیگری از فساد نیز دامن زده است که همان شکل‌گیریِ صنعت مقاله‌نویسی و پایان‌نامه‌نویسی است.[۱۶] کافی ست سری به خیابان انقلاب بزنیم و سیل تبلیغات مختلف برای نوشتن پایان‌نامه و مقالات ISI را بنگریم. گویا مراکزی که حتا به‌طوررسمی ثبت‌شده‌اند کار نوشتنِ پایان‌نامه‌ها و مقالات پژوهشی را انجام می‌دهند. از خود خواهیم پرسید مگر پایان‌نامه نتیجه‌ی پژوهش چندساله‌ی یک پژوهش‌گر نیست که بتوان نوشتنِ آن را به دیگری سپرد. حتا اگر بدبینانه بگوییم که جامعه‌ی ما چنان به دزدی و دروغ آلوده شده است که پهنه‌ی پژوهش و دانش را هم نمی‌توان از این جهت مستثنا کرد، خواهیم پرسید چگونه می‌توان نوشتن مقالات ISI که در مجله‌های خارجی چاپ می‌شوند را با پرداخت پول به دیگری سپرد. واقعیت این است که دلایل متعدد، ازجمله مهم‌تر از همه اعمال نفوذ در دانشگاه از راه معیارهای غیرعلمی، به

---

۱۶. در این باره بحثی مفصل‌تر را در اینجا ببینید: 1DWUS/http://dw.de/p

وضعیتی انجامیده که راه را بر این‌گونه فسادها هموار کرده است؛ معمولاً در رشته‌های مختلف دانشگاهی در ایران گروهی از متخصصان وجود ندارند که بتوانند نقشی نظارتی داشته و سره را از ناسره جدا کنند. با نبودِ سامانه‌های نظارتیِ کارا و فراگیر، درحالی‌که بسیاری از بهترین‌های دانشگاهی طرد یا کوچانده شده و دیگران بر جای آن‌ها تکیه می‌زنند، هر از چندی از این سو و آن سو خبرهایی از فساد دانشگاهیان ایران به گوش می‌رسد. [۱۷]

۵. حمایت از پژوهش

گرچه هنوز کسانی را، ازجمله در ایران، می‌توان یافت که از سر عشق و علاقه‌ی شخصی به کار علمی و پژوهشی دست می‌زنند و ازقضا آثار ارزشمندی می‌آفرینند، در دنیای امروز معمولاً کار پژوهشیِ جدی بدون پشتیبانیِ مالی شدنی نیست. در ایران نیز حمایت از پژوهش در شکل بورس‌های خارج و داخل، پژوهانه برای دانشجویان دکتری، فرصت‌های مطالعاتی، و طرح‌های پژوهشی صورت می‌گیرد.

درنتیجه‌ی رویکرد کمّیِ دولت به آموزش عالی، آمار پذیرش دانشجو در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری در چند سال گذشته به‌شدت افزایش یافته است. در این میان، اصلی‌ترین علت را باید ناتوانیِ دولت در حل معضل بیکاری دانست. دولت درعوض می‌کوشد جوانان را به تحصیل در سطوح بالاتر سرگرم سازد و بحران بی‌کاری را، گرچه به‌صورت ظاهری، چند سالی به تعویق اندازد. بی‌گمان حمایت شایسته از این تعداد دانشجو برای دولت شدنی نیست و فقط شمار اندکی از دانشجویان موفق به کسب بورسیه می‌شوند. زین‌رو، دانشجویان تحصیلات تکمیلی، به‌جای تمرکز بر کار پژوهشی، معمولاً به کارهای دیگر مشغول می‌شوند. اما حتا همان بورسیه‌های اندک نیز با سازوکاری عادلانه و غیرفسادآمیز به دانشجویان شایسته اعطا نمی‌شود. همان‌سان که درمورد بورسیه‌های دوران احمدی‌نژاد برملا

۱۷. برای یک نمونه‌ی متأخر از فساد دانشگاهیان ایران، که بسیار تکان‌دهنده و پیچیده است، بنگرید به:

a-case-of-extensive-plagiarism-guest-post/05/11/2014/http://dailynous.com

شد، گروه‌گرایی، اِعمال سلیقه‌های شخصی، و معیارهای سیاسی و ایدئولوژیک بر بورسیه کردنِ دانشجویان حاکم است. افزون بر این ایرادهای پایه‌ای، به نظر می‌رسد بهتر است بورسیه‌ها در قبال کار پژوهشیِ بوده و تعهد شغلی در میان نباشد. درباره‌ی پژوهانه‌های فرصت مطالعاتی نیز سازوکار مناسبی حکم‌فرما نیست؛ گاهی کسانی از فرصت مطالعاتی استفاده می‌کنند که حتا آشناییِ لازم با زبان کشور مقصد را ندارند.

به طورکلی می‌توان گفت، به خاطر سازوکارهای فسادآمیز، حمایت از پژوهش در ایران هدف‌مند نبوده و بر پایه‌ی گزینش علمی و عادلانه‌ی پژوهشگرانِ برتر انجام نمی‌شود. زین‌جاست که برترین‌ها در رشته‌های دانشگاهیِ مختلف صلاح خود را در مهاجرت می‌یابند. در رابطه با علوم انسانی، افزون بر این نابه‌سامانی، باید به جهت‌دهی‌های سیاسی و ایدئولوژیک نیز اشاره کرد که پژوهش علمیِ مستقل را، اگر نگوییم ناممکن، دشوار کرده است در حالی که پژوهش‌های فرمایشی به شکل‌های مختلف مورد حمایت قرار می‌گیرند.

٦. سخن پایانی

فساد دانشگاهی در ایران را باید بخشی از یک وضعیت دانست که می‌توان آن را «وضعیت فساد» نام نهاد. در وضعیت فساد سازوکارها چنان است که ارزش واقعیِ کارها و تولیدات به‌درستی تعیین نمی‌شود و زین‌رو میزان توانمندی افراد هم به‌درستی مشخص نمی‌شود. درنتیجه‌ی این وضعیت کسی بر جایگاه شایسته‌اش تکیه نمی‌زند. در چنین وضعیتی فساد فراگیر شده و نه‌تنها در هر گوشه و کنار جامعه بلکه نیز در ذهنیت افراد جامعه رخنه می‌کند چنانکه افراد خود را ناگزیر بلکه محق و برحق می‌دانند که راه‌های فسادآمیز را برگزینند. ویژگیِ دیگرِ وضعیت فساد این است که، با ایجاد یک «چرخه‌ی فساد»، خود را پیوسته بازتولید می‌کند. به زبان ساده، این ویژگیِ بازتولیدگرانه به این خاطر است که کسی که به‌گزاف بر جایگاهی تکیه زده است

طبیعتاً هیچ‌گاه راه را بر شایستگان نخواهد گشود بلکه به فسادِ بیشتر دامن خواهد زد.

وضعیت فساد ممکن است دیر یا زود منتقد را به‌سمت نومیدی بکشاند چنان‌که هر کوششی برای به‌کرد را بی‌ثمر بشمارد. اما تا جایی که هنوز کورسوی امیدی برای به‌کرد هست، باید از فساد گفت و بازگفت و آن را چون گفتمانی اصلاحی پروراند. به‌ویژه در زمانه‌ای که کوشش‌های اصلاح‌گرانه از یک واگراییِ کاهنده رنج می‌برند، فسادستیزی را می‌توان چونان رهیافتی هم‌گرایانه به ارتقاء مردم‌سالاری نگریست، رهیافتی که بخت بالایی برای ثمربخشی دارد چراکه، برخلافِ برخی رهیافت‌های دیگر همچون رهیافت حقوق بشری، با مانع‌های مذهبی و فرهنگی روبه‌رو نخواهد بود. به‌ویژه اکنون، که برخی فسادهای درشتِ دوره‌های پیشین رو شده است، زمان مناسبی ست که کنشگران مدنی به فکر فعالیت علیه فساد باشند.



سعید پیوندی[1] / هفت پرسش پیرامون معنای اسلامی کردن علوم انسانی در ایران

بحث بر سر اسلامی‌کردن دانشگاه و علوم انسانی در ایران، پیشینه‌ای به درازای عمر جمهوری اسلامی دارد. انقلاب فرهنگی سال ۱۳۵۹ که منجر به بسته‌شدن موقت دانشگاه‌ها شد، برای نخستین بار در ایران بحثی را که کسانی جسته و گریخته در گذشته در سطح نظری به میان کشیده بودند، در بعد سیاسی طرح کرد. انقلاب فرهنگی و نهادهای جدید وابسته به آن وظیفه‌ی اصلی خود را اسلامی‌کردن دانشگاه و علوم انسانی اعلام کردند، بدون آن‌که کسی به‌طور مشخص بداند اسلامی‌کردن به چه معناست و یا به قول عبدالکریم سروش «آخرش هم ندانستند که منزلگه مقصود کجاست» (۱۳۷۸).

۳۴ سال پس از انقلاب فرهنگی کسانی که هنوز هم بر طبل اسلامی‌کردن علوم انسانی می‌کوبند، بر این باورند که کار جدی در این حوزه انجام نشده‌است. مجتبی مجاهدین از «ملودرام علوم انسانی» (۱۳۹۰) سخن می‌گوید و به‌زعم [به‌باور] آیت‌الله مصباح یزدی «هنوز هم برای عده‌ای از مسئولین دلسوز دانشگاه‌ها منظور از اسلامی‌کردن علوم مشخص نیست» (۱۳۹۰). مهدی گلشنی، استاد فیزیک دانشگاه شریف، در جامه‌ی یکی از پیگیرترین مدافعان اسلامی‌کردن دانشگاه و علوم انسانی نیز براین باور است که «دانشگاه‌ها تا حدی چهره‌ی اسلامی به خود گرفته‌اند، ولی متأسفانه بینش اسلامی در آنها شیوع نیافته است» (۱۳۸۵، ص ۱۸۷). او این ناکامی را به گردن بینش سکولاریستی هیئت علمی دانشگاه‌ها، عدم انجام اقدام‌های اساسیِ فرهنگی در دانشگاه‌ها و نیز غلبه‌ی جنبه‌های صوری بر محتوایی در

۱. استاد جامعه‌شناسی در دانشگاه لورن Lorraine (نانسی، فرانسه)

آنها می‌اندازد. آیت‌الله خامنه‌ای در مهرماه ۱۳۹۳ در حکم کتبی آغاز دوره‌ی جدید شورای انقلاب فرهنگی از جمله به همین واقعیت اشاره دارد: «مهندسی فرهنگی و موضوع تحول و نوسازی در نظام آموزشی و علمی کشور اعم از آموزش عالی و آموزش و پرورش و نیز تحول در علوم انسانی که در دوره‌های گذشته نیز مورد تأکید بوده است، هنوز به سرانجام مطلوب نرسیده است» (ایسنا، ۲۷ مهر ۱۳۹۳).

بحث اسلامی‌کردن دانشگاه‌ها و علوم انسانی در حالی در دوره‌های زمانی گوناگون بازتولید می‌شود که از زمان انقلاب فرهنگی چندین تشکیلات و نهاد برای عملی‌کردن این پروژه به‌وجود آمده‌اند و شماری از آنها هنوز هم به کار مشغولند. یکی از اقدامات اولیه در این زمینه به‌وجود آوردن دفتر همکاری حوزه و دانشگاه در سال ۱۳۶۱ در شهر قم به ریاست آیت‌الله مصباح یزدی بود. «سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهی» در سال ۱۳۶۳، «دانشگاه باقرالعلوم» در سال ۱۳۶۴، و «موسسه‌ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی» به ریاست آیت‌الله مصباح یزدی در سال ۱۳۷۴ با وظیفه‌ای کمابیش مشابه به‌وجود آمدند. در سال ۱۳۷۶، «شورای اسلامی‌شدن دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی کشور» به طور رسمی با نظر آیت‌الله خامنه‌ای تأسیس شد و به‌صورت یکی از شوراهای اقماری شورای عالی انقلاب فرهنگی به فعالیت خود ادامه می‌دهد. در پی موج جدید فشار برای اسلامی‌کردن علوم انسانی و دانشگاه در سال ۸۸۳۱، کمیسیون‌های جدیدی در وزارت علوم نیز به‌وجود آمدند. تعداد مطالب چاپ‌شده، ظهور چهره‌هایی که خود را نظریه‌پرداز اسلامی‌کردن علوم انسانی می‌دانند،[۲] برگزاری نشست‌ها و کنگره‌های ملی و بین‌المللی پیرامون اسلامی‌کردن علوم انسانی و چاپ نشریات تخصصی مربوط به اسلامی‌کردن علوم انسانی (مانند فصل‌نامه‌ی «پژوهش‌های علوم انسانی اسلامی، حوزه و دانشگاه»)

---

۲. از میان کسانی که فعالانه در زمینه اسلامی کردن علوم انسانی تلاش می‌کنند می‌توان از عبدالله جوادی آملی، محمد تقی مصباح یزدی، مهدی گلشنی (دانشگاه شریف)، سید مهدی میرباقری (رئیس فرهنگستان علوم اسلامی قم)، خسرو باقری، مهدی نصیری، سعید زیبا کلام، حمید پارسانیا (موسسه امام خمینی و عضو شورای انقلاب فرهنگی)، حسین سوزنچی (عضو هیئت علمی دانشگاه امام صادق و باقرالعلوم)، عبدالحسین خسرو پناه (رئیس موسسه حکمت و فلسفه)، محسن مهاجر نیا، مظفر نامدار، نعنت الله کرم اللهی (دانشگاه باقر العلوم)، فنایی اشکوری (موسسه آموزش و پژوهشی امام خمینی)علی عابدی شاهرودی، مصطفی تقوی نام برد.

از دهه‌ی ۱۳۸۰ به این سو نشان از وجود حرکت در این عرصه دارد.

چرا این طرح‌های عریض و طویل با امکانات مالی، سیاسی و اداری فراوان نتوانسته‌اند به هدف اسلامی‌کردن علوم انسانی دست یابند؟ آیا می‌توان دعوا بر سر علوم انسانی را بخشی از همان تنش قدیمی میان دانشگاه مدرن و علوم سکولار با یک موسسه‌ی آموزشی مذهبی (پیرو یک مذهب خاص) دانست؟ معنای اسلامی‌کردن علوم انسانی چیست؟ آیا پس از سی‌وچند سال بحث و جدل توافقی هم بر سر معنای اسلامی‌کردن علم انسانی وجود دارد؟

هدف این نوشته پاسخ به هفت پرسش پیرامون پروژه‌ی اسلامی‌کردن علوم انسانی و معنای آن است. بحث مربوط به اسلامی‌کردن علوم انسانی می‌تواند از زاویه‌های گوناگون صورت گیرد. در متن حاضر این موضوع بیشتر از دیدگاه جامعه‌شناسی و تاریخ و فلسفه‌ی آموزش عالی مورد توجه قرار گرفته است.[۳]

رابطه‌ی میان دین و علوم جدید در نظام‌های آموزشی چگونه مطرح می‌شود؟

اسلامی‌کردن علوم انسانی و یا دانشگاه موضوع رابطه‌ی میان دین و علوم جدید در نظام آموزشی و از جمله در آموزش عالی را به میان می‌کشد. از نظر تاریخی رابطه‌ی باورهای دینی با شاخه‌های گوناگون علوم، به‌ویژه در پی انقلاب صنعتی و تحولات علمی وفنی و شکل‌گرفتن جوامع مدرن به یک موضوع مهم نظری و نیز سیاسی و آموزشی تبدیل شد. در طول قرن‌ها آموزه‌های مذهبی و حوزه‌های شناخت غیردینی و سکولار مانند ریاضیات و طب در کنار یکدیگر همزیستی می‌کردند و دگم‌های مذهبی بر فعالیت‌های گوناگون آموزشی از مدرسه تا دانشگاه سلطه داشتند. در این دوران طولانی، برنامه‌ی درسی دانشگاه‌های اروپا از متون ثابتی به‌ویژه در حوزه‌ی فلسفه، الهیات، حقوق، پزشکی، ادبیات تشکیل شده بود که مورد قبول کلیسا و دین‌باوران قرار داشتند و کسی هم پیرامون آنها چون و چرا نمی‌کرد. با تلفیق پژوهش و آموزش دانشگاه‌ها، پیشرفت سریع

۳. تلاش نویسنده دستیابی به منابع معتبر در نشریات دانشگاهی و یا کتاب ها بوده است. در موارد چندی عدم به ناچار و به خاطر عدم دسترسی به برخی متون و اسناد به منابعی مراجعه شده که در سطح رسانه ها طرح شده اند و دارای همان استحکام منابع دانشگاهی نیستند.

علـوم در دوران جدیـد، و روندهـای عرفی‌شـدن جامعـه ایـن پرسـش مهـم بـرای نظام‌هـای آموزشـی و دانشـگاه به‌میـان آمـد کـه همزیسـتی میـان ایـن دو حـوزه‌ی معرفتـی چگونـه بایـد باشـد. علـوم دارای قانونمندی‌هـا، روش‌شناسـی و شناخت‌شناسـی خاصـی هسـتند کـه پایـه و اسـاس اعتبـار علمـی آنهـا هـم بـه شـمار می‌رونـد. معرفـت، باورهـا و اسـطوره‌های دینـی مشـروعیت خـود را از جـای دیگـری می‌گیرنـد و پیشـینه، روندهـای سـاخت و پرداخـت و جایـگاه آنهـا بـا علـوم دانشـگاهی یکـی نیسـت.

تجربـه‌ی یـک قـرن گذشـته نشـان می‌دهـد رابطـه‌ی میـان علـم و معرفـت و باورهـای دینـی بـه عنـوان دو سـپهر متفـاوت در نظام‌هـای

نوع رابطه‌ی میان علوم و شناخت و باورهای مذهبی	گرایش‌های اصلی	پروژه‌ی آموزشی
اصالـت و الویـت شـناخت و باورهـای دینـی و تابعیـت علـوم از مذهـب	گرایش دین‌محور گرایـش سـازگاری میـان دیـن و علـم (کنکو ر د یسـم)	همزیسـتی دیـن بـا علـم و حـذف علمـی کـه بـا شـناخت و بـاور دینـی تضـاد داشـته باشـد، آمـوزش دین‌محـور، مـدارس و دانشـگاه‌های مذهبـی
-همزیسـتی علـوم و شـناخت و بـاور دینـی، علـوم و دیـن به‌مثابـه‌ی دو حـوزه‌ی تکمیلـی و یـا مسـتقل	گرایـش عـدم تداخـل دو حـوزه گرایـش همزیسـتیِ تکمیلـی	حضـور آمـوزش دینـی در کنـار علـوم بـا رعایـت اسـتقلال هـر یـک از حوزه‌هـا
۳-اصالـت علـوم و عقلانیـت مـدرن، تضـاد علـوم بـا باورهـای دینـی	علم‌گرایـی و عقلانیـت مـدرن لائیسـیته (جدایـی کامـل علـوم از دیـن) همـراه نقـد و انـزوای دیـن	برخـورد بـا دیـن به‌عنـوان پدیـده‌ی اجتماعـی، تاریخـی و فلسـفی آزادی نقـد و سـنجش‌گری در حـوزه‌ی دیـن، حضـور پژوهش‌هـای دینـی و دین‌شناسـی در دانشـگاه

جدول شماره ۱: رابطه میان علوم و معرفت و باورهای دینی

رسـمی آموزشـی از دبسـتان تـا دانشـگاه موضـوع برخوردهـا و تنش‌هـای مهمـی بـوده اسـت. برخـی نظام‌هـای آموزشـی بـا پذیـرش علـوم جدیـد بـا روایت‌هـای دینـی از زندگـی انسـان و جهـان فاصلـه گرفتنـد و شـماری هـم تـلاش کردنـد نوعـی آشـتی میـان ایـن دو حـوزه بوجـود آورنـد. در حـوزه‌ی نظـری گونه‌شناسـی‌های مختلفـی بـرای نـوع رابطـه آموزه‌هـای دینـی بـا علـوم وجـود دارد. بازخوانـی تحلیلـی ایـن گونه‌شناسـی‌ها (200, Lambert ,1999 ;wolfs et al) نشـان می‌دهـد کـه سـه گرایـش عمومـی در سـمت‌گیری‌ها و تجربه‌هـای آموزشـی وجـود دارد کـه گاه هـر یـک از آن‌هـا شـاخه‌های گوناگونـی را در برمی‌گیـرد (جـدول ۱).

الگـوی نخسـت کـه بـه سـازگاری (کنکوردیسـم) میـان علـوم و باورهـا و شـناخت دینـی بـاور دارد در عمـل علومـی را می‌پذیـرد کـه بـا آموزه‌هـای دینـی سـر آشـتی داشـته باشـند و در برابـر آنهـا قـرار نگیرنـد. در ایـن الگـو پیوسـتگی و همسـازی میـان علـوم و آموزه‌هـای دینـی کارپایـه‌ی برنامـه‌ی آموزشـی اسـت و شـرط اعتبـار علـوم عـدم تضـاد آن بـا دیـن اسـت. در ایـن گـروه هـم گرایش‌هـای افراطـی آمـوزش دینـی قـرار می‌گیرنـد کـه بـا حرکـت از آموزه‌هـا و اصـول دینـی درجـه‌ی مشـروعیت علـوم را می‌سـنجند و هـم کسـانی کـه تـلاش بـرای همزیسـتی دیـن بـا علومـی دارنـد کـه می‌بایسـت قلمـروی معرفـت و باورهـای دینـی را بـه رسـمیت بشناسـند و بـرای آن اعتبـاری هم‌سـنگ علـم قائـل باشـند. دیـن در رهیافـت کنکوردیسـتی حضـوری پررنـگ در آمـوزش دارد و علـوم کمتـر وارد موضـوع نقـد دیـن می‌شـوند.

الگـوی دوم بیشـتر در تـلاش بـرای به‌وجـودآوردن قلمروهـای مسـتقل علـوم و دیـن اسـت و بـه همزیسـتی حداقلـی میـان آنهـا بـاور دارد. ایـن نـگاه می‌پذیـرد کـه علـوم و دیـن در وجـه روش‌شناسـانه و شناخت‌شناسـانه دارای اعتبـار یکسـانی نیسـتند. آمـوزش دینـی در ایـن گرایـش در کنـار علـوم وجـود دارد و آگاهانـه تـلاش می‌شـود اسـتقلال نسـبی آن به‌رسـمیت شناخته‌شـود و تداخلـی تنش‌برانگیـز میـان آنهـا رخ ندهـد.

الگـوی سـوم بیشـتر بـه ناهمسـازی میـان دیـن و علـوم جدیـد بـاور دارد و ایـن دو حـوزه را از یکدیگـر تفکیـک می‌کنـد. ایـن بـدان معناسـت کـه آمـوزش دینـی بـه سـبک و سـیاق سـنتی از برنامـه‌ی درسـی کنـار گذاشـته

شده‌است. در آن بخش از نظام‌هایی که نوعی از آموزش درباره‌ی دین وجود دارد، موضوعْ پرداختن به دین خاصی نیست و به دین بیشتر به‌مثابه‌ی یک پدیده‌ی اجتماعی، موضوع فلسفی و مقوله‌ی تاریخی نگاه می‌شود. دانش‌آموز و یا دانشجو در این الگو با فلسفه، تاریخ و یا جامعه‌شناسی دین و جایگاه و نقش آن در جامعه با نگاهی سنجش‌گرانه آشنا می‌شود.

تشخیص این الگوها در نظام‌های آموزشی (دوره‌ی ابتدایی و متوسطه) بسیار آسان‌تر از آموزش عالی است که موضوع دین در آن با پیچیدگی بیشتری طرح می‌شود. وجود بخش‌های گوناگون مستقل از یکدیگر در آموزش عالی سبب می‌شود گاه دانشگاه‌هایی هر چند کم‌شمار با گرایش مذهبی (کاتولیک، پروتستان، یهودی، اسلامی) در کنار دانشگاه‌های دیگر به فعالیت بپردازند. همزمان نقش پژوهش، نقد و سنجش‌گری در کار دانشگاهی سبب شده‌است که در بسیاری از دانشگاه‌ها حتا گاه با وجود حضور بخش الهیات کار پژوهشی مستقل درباره‌ی تاریخ ادیان، معرفت دینی، کارکرد دین در جامعه و یا موضوعات مشابه در حیطه‌ی علوم انسانی به امری رایج تبدیل شود. با این وجود علوم انسانی در برخی دانشگاه‌ها موضوعی حساس و مورد مناقشه است، زیرا بخش اصلی نقد دین و یا برخوردهای سنجش‌گرانه به این حوزه‌ی دانشگاهی تعلق دارد. در شماری از کشورها به‌ویژه در مناطق مسلمان‌نشین، دین حضوری فعال در فضای دانشگاهی دارد ولی علوم و از جمله علوم انسانی هم از استقلال نسبی برخوردارند. همزمان نقد دین در تجربه‌ی این کشورها کار آسانی نیست و متون مقدس و یا اسطوره‌ها وشخصیت‌های دینی، گاه به حوزه‌ی ممنوعه‌ی پژوهش دانشگاهی تبدیل می‌شوند.

در حوزه‌ی علوم انسانی، موضوع علم و عقلانیت جدید و رابطه‌ی آنها با مذهب در بخش بزرگی از آثار فیلسوفان پس از قرن هفدهم میلادی بازتاب گسترده‌ای یافته است. سنجش‌گری دین از سوی علوم اجتماعی در حالی گسترش یافت که نقد دست‌کم در اروپا پیش از آن‌که از خارج از دین آغاز شود، از درون دین شکل گرفته بود. شاخه‌های علوم انسانی به این یا آن شکل درگیر موضوع دین

به‌مثابه‌ی امر تاریخی و پدیده‌ی اجتماعی بودند. فاصله‌گیری علوم انسانی با نهاد دین از جمله به این واقعیت باز می‌گشت که به دین دیگر به عنوان امر قدسی و خارج از فهم و دسترس بشری نگاه نمی‌شد. آنچه در تلاش‌های نظری دوران جدید مهم است، درک دین به عنوان امر تاریخی، پدیده‌ی اجتماعی و موضوع علم و تبدیل آن به یک ابژه و مقوله‌ی پژوهشی است. این به معنای نگاه‌کردن به دین به مثابه‌ی امر پیشامدرن، کهنه و یا غیرعلمی نیست. بحث بر سر تحلیل ابعاد تاریخی، روندهای استدلالی و یا روش‌شناسانه‌ی معرفت و رهیافت دینی و مقایسه با علوم جدید بود. جایگاه و کارکرد اجتماعی دین، نقش تاریخی دین، فلسفه‌ی دین، زبان دین، رابطه‌ی دین با اخلاق، برخورد تاریخ‌نگارانه با متون و روایات دینی، و نیز رابطه‌ی مردم با دین و معنای دین در فعالیت‌های ذهنی از جمله زمینه‌های جدید بحث و کند و کاو پژوهشی بودند.

به این‌گونه علوم انسانی دانشگاهی در یک‌ونیم قرن اخیر بحث‌ها و موضوعاتی درباره‌ی دین و دینداری افزوده شده که در تاریخ ادیان بی‌سابقه بوده‌است. بخش بزرگی از ادبیاتِ آکادمیک درباره‌ی دین را نه مدرسان مدارس دینی و رهبران فکری مذاهب که دانشگاهیان به‌وجود آورده‌اند. گسترش کارهای پژوهشی مستقل در حوزه‌ی دین و نیز پیشرفت علوم در شاخه‌های مختلف در کنار سایر تحولات اجتماعی سبب شده‌است تا بخش بزرگی از ادیان به‌تدریج به محدوده‌ی کارکرد اصلی خود عقب بنشینند و قاعده‌ی بازی در جامعه‌ی مدرن را بپذیرند. این شرایط جدید را به‌ویژه باید با تحولات اساسی جامعه‌ی معاصر، نقش و جایگاه انسان و نهادهای مدنی هم دید. نمونه‌ی این تحول در غرب موضع کلیسا بود که ناچار شد در برابر پیشرفت علوم جدید پا در گلیم خود کشد و به نظام گفتمانی و انسان شناسی و الهیات خود سامان معقول‌تری دهد تا در متن جامعه‌ی مدرن جایی برای خود دست‌وپا کند. در کشورهای مسلمان‌نشین تنش میان علوم و دین هنوز هم یکی از چالش‌های اساسی این جوامع است و شکل‌گیری اسلام سیاسی و گرایش‌های اسلام‌گرا و یا دولت‌هایی که خود را با هویت اسلامی تعریف

می‌کننـد، رابطـه‌ی میـان ایـن دو حـوزه را دشـوارتر از همیشـه ساخته‌اسـت. تجربـه‌ی ایـران یکـی از مصداق‌هـای مهـم تنـش بحـران‌زا میـان علـوم و باورهـا و معرفـت دینـی اسـت.

تنـش بـر سـر نقـش و جایـگاه حوزه‌هـای گوناگـون معرفتـی فقـط وجـه آکادمیـک نـاب نـدارد و مربـوط بـه آمـوزش و دانشـگاهیان نمی‌شـود. علـم بـه اشـکال گوناگـون، همان‌گونـه کـه میشـل فوکـو (۱۹۸۰)، دُلـوز و یـا برنشـتاین (۱۹۷۱) هـم نشـان داده‌انـد، بـا مقولـه‌ی قـدرت در جامعـه پیونـد خـورده اسـت و بخشـی از دعـوای رابطـه‌ی قـدرت در جامعـه اسـت. بـرای دولت‌هـای مـدرن و نهادهـای سـنتی ماننـد دیـن، علـم در رابطـه بـا میـزان نفـوذ و قـدرت در جامعـه و مشروعیت‌بخشـیدن بـه نظـم اجتماعـی و جایـگاه نهـاد مذهـب هـم مطـرح می‌شـود. از نظـر تاریخـی دانشـی کـه از صافـیِ مذهـب عبـور کـرده باشـد و یـا معرفـت دینـی در خدمـت مشروعیت‌بخشـیدن بـه مذهـب و نهادهـای مذهبـی و تحکیـم قـدرت واقعـی و نمادیـن آنهـا قـرار داشـتند. بـرای نهـاد مذهـب از دسـت‌دادن آمـوزش و یـا ایفـای نقـش حاشـیه‌ای در مـدارس و دانشـگاه بـه معنـای کاهـش نفـوذ در سـطح جامعـه هـم بـود. موضـوع دیـن را نمی‌تـوان از سیاسـت و قـدرت جـدا کـرد. بدین‌گونـه اسـت کـه در رقابـت میـان سـنت و نهادهـای وابسـته بـه آن بـا نهادهـای سـکولار، آمـوزش بـه عرصـه مهـم نبـرد اجتماعـی تبدیـل می‌شـود. در تجربـه‌ی ایـران، نظـم جدیـد برآمـده از انقـلاب سـال ۱۳۵۷ از همـان ابتـدا تـلاش کـرد آمـوزش و دانشـگاه را در خدمـت مشـروعیت دینـی و سیاسـی خـود قـرار دهـد (Paivandi, 2012).

بحث سازگاری دین و علم در ایران به چه گونه مطرح است ؟

رابطـه‌ی میـان علـم و دیـن یکـی از مباحـث مطـرح محافـل مذهبـی در ایـران از دهه‌هـای گذشـته بوده‌اسـت. پشـتوانه‌ی تاریخـی ایـن بحث‌هـا هـم جایـگاه علـم و یادگیـری آن در متـون و تجربـه‌ی اولیـه‌ی اسـلامی و نیـز دوران شـکوفایی علـوم در تمـدن اسـلامی طـی قـرون ۹ تـا ۱۳ میـلادی اسـت. آغـاز رنسـانس در اروپـا همـراه اسـت بـا شـتاب‌گرفتن سـیر نزولـی نفـوذ فرهنگـی و علمـی کشـورهای اسـلامی. بـا رشـد آمـوزش نویـن در ایـران از نیمـه‌ی دوم قـرن نوزدهـم میـلادی و شـکل‌گیری آمـوزش

عالـی، مـا شـاهد نوعـی عقب‌نشـینی نهـاد دیـن در ایـن حـوزه هسـتیم و حتـا کسـانی ماننـد «سـید جمـال الدیـن اسـدآبادی» آشـکارا بـر اهمیـت یادگیـری علـوم جدیـد و نیـز عقب‌ماندگـی فرهنگـی نهادهـای آموزشـی سـنتی تاکیـد می‌کـرد (Pakdaman ,1969). «حسـین نصـر» یکـی از معروف‌تریـن کسـانی اسـت کـه از دیـدگاه سـنت بـه بحـث پیرامـون علـم مقـدس، معرفـت قدسـی و رابطـه‌ی علـوم بـا دیـن پرداخته‌اسـت. بـرای نصـر عقـل برآمـده از روشـنگری و علـوم عقلـی جـدا از دیـن محصـول انسـان عاطفـی اسـت کـه علیـه آسـمان شـورش کـرده و اومانیسـم جایگزینیِ انسـان به‌جـای خداسـت. از نـگاه او رونـدهـای تقدس‌زدایـی، عقلانی‌شـدن جامعـه‌ی انسـانی، جداشـدن از عقـل کلـی و معرفـت قدسـی و فرادسـتی علـم در دنیـای حاضـر بـه معنـای تنـزل انسـان بـه فاعـل شناسـایی اسـت کـه فقـط توانایـی شـناخت امـور جزئـی را دارد و معرفـت او هـم فقـط بـه امـور سـطحی (عقـل منفصـل و عقـل ابـزاری) محـدود شده‌اسـت (نصـر، ۱۳۸۳، ۱۳۸۴). نصـر علـم همـراه بـا امـر قدسـی (عقـل کل) را شـکل عالـی معرفـت انسـانی و نتیجـه‌ی گـذار از صـور جسـمانی (ناسـوتی) بـه صـور مجـرد (لاهوتـی) و رسـیدن بـه نـوری می‌دانـد «کـه مهم‌تریـن بخـش و نیـز ریشـه‌ی تعقـل و ابـزار شـناخت خداونـد اسـت» (نصـر، ۱۳۸۳).[۴]

رشـد برخوردهـای انتقـادی بـه سـمت‌گیری‌های نظـام آموزشـی و دانشـگاهی ایـران بـه اتهـام غربـی و یـا غیردینی‌بـودن در دهـه‌ی ۶۰ و ۷۰ میـلادی همـراه اسـت بـا ایجـاد شـبکه‌ی مـدارس اسـلامی جدیـد (علـوی، کمـال...) و نیـز شـکل‌گیری گفتمانـی کـه تـلاش می‌کنـد علـوم جدیـد و اسـلام را سـازگار بـا یکدیگـر نشـان دهـد (Mottaghi, 2004). از میـان کسـانی کـه بیـرون از حلقـه‌ی روحانیـون در تـلاش بـرای نشـان‌دادن علمی‌بـودن دیـن و یـا همنوایـی دیـن بـا علـم بودنـد، می‌تـوان از «مهـدی بـازرگان» و «یـدالله سـحابی» یـاد کـرد. انقـلاب سـال ۷۵۳۱، برپایـی جمهـوری اسـلامی و نیـز انقـلاب فرهنگـی سـال ۹۵۳۱ موضـوع رابطـه‌ی اسـلام بـا علـم را بـار دیگـر در سـطح جامعـه‌ی ایـران طـرح کـرد. ایـن بـار موضـوع نـه فقـط در مقـام بحـث و جدل‌هـای روشـنفکری

۴. هـدف ایـن نوشـته ورود موضوعـی و انتقـادی بـه بحـث رابطـه علـم و دیـن در میـان فلاسـفه مسـلمان نیسـت.

که در سطح پروژه‌های آموزشی–سیاسی دولتی مطرح شد. به نظر می‌رسد که اسلام‌گرایان با درس‌گرفتن از تجربه‌ی مسیحیت در غرب، سرنوشت نبرد میان علم و کلیسا، و عقب‌نشینی دین در برابر روندهای سکولاریزه‌شدن جامعه در تلاش تعریف جدیدی از رابطه با علم و آموزش بودند.

برای بخش اصلی دست‌اندرکاران سیاسی کشور سازگاری دین با علم و دخالت دین در امر آموزش و پژوهش نوعی امر بدیهی به شمار می‌رفت (Paivandi, 2006). «آیت الله جوادی آملی» بر این باور است که دین در کنار تشویق به فراگیری علم «خطوط کلی و قواعد عام علوم را نیز فراهم می‌کند و مبانی جامع بسیاری از علوم تجربی، صنعتی، نظامی و مانند آن را تعلیم می‌دهد». او از جمله روحانیونی است که علم جدا از دین را علم نمی‌داند، چرا که از نظر او «آنچه علم صحیح و ثمربخش است، قطعاً اسلامی و حجت شرعی است و آن دسته از محتوای علوم که وهم است و خیال، در واقع جهل مرکب است و علم نیست تا سخن از اسلامی‌بودن و غیر اسلامی‌بودن علوم، شامل حال آن شود». (۱۳۷۲، ص ۱۴۴) مصباح یزدی هم معتقد است که «مبانی صحیحْ با قرآن موافق است، یعنی عقل و نقل در این‌جا با هم توافق کامل دارند». (۱۳۹۰) از نظر وی اعتبار علم دینی یا به سرزمین و محل تولد و رشد یک علم، جامعه‌ی اسلامی یا اندیشمندان مسلمان تولیدکننده‌ی آن علوم باز می‌گردد، یا به کاربست «روش‌شناسی دینی» و استفاده از منابع دینی و اطمینان و یقین‌آوری آن به جهت سخن وحی‌بودن آن. همزمان «علمی که مستقیماً بر اساس حرف و منبع اولیای دین نباشد، بلکه بر اساس حس یا عقل اثبات شده‌باشد اما نتیجه‌ی آن با دین هماهنگ باشد» (۱۳۹۰) هم می‌تواند علم دینی تلقی شود.

گلشنی محدودکردن «علم اسلامی به معارف خاص دینی» را بسیار تنگ‌نظرانه می‌داند که با «قرآن و سنت اسلامی مطابقت ندارد». نویسنده به آیت‌الله مطهری استناد می‌نماید که «جامعیت وخاتمیت اسلام اقتضاء می‌کند که هر علم مفید و نافعی را برای جامعه‌ی اسلامی لازم و ضروری است، علم دینی بخوانیم». (۱۳۸۵،

ص ۱۷۶) از نظر گلشنی علم دینی را هم ازجنبه‌ی پیش‌فرض‌های متافیزیکی علم که می‌تواند متأثر از جهان‌بینی دینی باشد و هم از جنبه‌ی تاثیر بینش دینی در جهت‌گیری‌های کاربردی علم توجیه می‌کند. (همانجا، ص ۱۵۸) در «دانشگاه اسلامی» مورد نظر گلشنی «هدف باید این باشد که دانش‌پژوه با چنان قوتی واجد بینش اسلامی شود که بتواند آن را در همه‌ی حوزه‌ها به کار بَرَد» و «معلوماتش را در یک چهارچوبِ متافیزیکیِ الهی قرار دهد». گلشنی مانند بخش بزرگی از مدعیان علم دینی برای توجیه بینش خود به این گزاره متوسل می‌شود که علم به معنای ناب کلمه وجود ندارد چرا که «علم متأثر از جهان‌بینی است. جهان‌بینی منطبق بر آموزه‌های دینی، علمی دینی ارائه می‌کند و جهان‌بینی غیردینی، علمی غیردینی». (۱۳۸۵، ص ۱۸۹–۱۸۸)

«حسین سوزنچی» نیز اسلامی‌کردن علوم انسانی را برحسب رویکرد جدیدی با نام «علم دینی» توضیح می‌دهد و از دهه‌ی ۱۳۷۰ به این سو کوشیده‌است تا تعبیری متفاوت از رابطه‌ی علم و دین به‌دست دهد. علم دینی از نظر سوزنچی دیگر مانند گذشته فقط حوزه‌های سنتی مانند فقه و کلام را در بر نمی‌گیرد و قرار است «جایگزین علوم جدیدی همچون روانشناسی و جامعه‌شناسی و اقتصاد و غیره و شاید فیزیک و شیمی شود» (۱۳۸۷). نویسنده که از شاگردان آیت‌الله جوادی آملی است به استاد خود استناد می‌کند که «گرچه فهم آنها بشری و فاقد قداست الهی است، اما مفهوم و فتوا و محتوای سخنشان مقدس و مبارک است». از نظر نویسنده «نه مقدس‌بودن این علوم مانع نقدپذیری و تکامل این علوم می‌شود، و نه این علوم، خاص جامعه‌ی دینی است». این نگاه به اسلام به عنوان کلیت واحد بر بستر تصوری شکل می‌گیرد که گویی اسلام باید «عهده‌دار امور انسان در عرصه‌های مختلف فردی و اجتماعی‌اش باشد و چتر خود را بر قامت تمامی علوم بیفکند». (سوزنچی، ۱۳۸۷)

«خسرو باقری» هم با احتیاط و شرط و شروط بیشتر نسبت به دیگران موضوع علم دینی را به میان می‌کشد. در کتاب وی مبانی علم شناختی، دین شناختی و نیز علم دینی به‌گونه‌ای گسترده مورد

بحث قرار گرفته‌است. نویسنده توجه خاصی به فلسفه‌ی علم در دوران پساپوزیتیویستی و پسامدرن دارد و مبنای فکری خود را در چند اصل مهم بیان می‌کند. باقری از جمله علم و دین را دو مقوله‌ی در هم تنیده می‌داند و از همین نگاه مشاهده، داده‌های میدانی و نظریه‌سازی را از دنیای ارزشی و ذهنیت محقق جدا نمی‌کند. وی همزمان می‌پذیرد که نظریه‌ها و الگوهای عملی در جریان تاثیر متقابل و رقابت پیشرفت می‌کنند و بر آن است که دیدگاه‌های متافیزیکی از ابطال تجربی به‌دور هستند (باقری، ۱۳۸۲). باقری با حرکت از «درهم‌تنیدگی علم و متافیزیک» به نقش پژوهش‌گر و دنیای ارزشی و فرهنگی او برای نقد علوم دانشگاهی و توجیه دخالت دین در حوزه‌ی علم و اعتبار بخشیدن به نظریه‌ی علم دینی بهره می‌جوید.

بحث سازگار بودن دین با علم و یا علمی‌بودن آموزه‌ها و قواعد دینی از یک‌سو در صدد نشان‌دادن اعتبار دین در عصر جدید و مقابله با کسانی است که تحولات علمی و صنعتی را امری ضد سنت، ضد دین و دینداری تعبیر می‌کنند. این رهیافت همچنین هدف مشروعیت‌بخشیدن به دخالت دین در همه‌ی حوزه‌های زندگی بشری را هم نشانه رفته‌است. به گفته‌ی مصباح یزدی «مقولات دینی از قبیل مقولات فلسفی، منطقی و ریاضی است. اگر یک فیلسوف یا ریاضیدان یک قضیه‌ی علمی را برای مردم بیان کند و بگوید مجموع زوایای مثلث مساوی دو قائمه است، آیا این استبداد است؟ یا اگر در یک قضیه‌ی منطقی، بگویند نقیض موجبه‌ی جزئیه سالبه‌ی کلیه است، این استبداد است؟»[۵]

گلشنی همچون حسین نصر و شماری دیگر برای دفاع از علم قدسی و پیوند دین و علم در تلاش نوعی وحدت گفتمانی در رابطه با دیگر ادیان یکتاپرست به‌ویژه اندیشمندان مسیحی هستندو ترجمه و چاپ بسیاری از آثاری که از فرضیه‌ی مشابهی در دنیای مسیحت دفاع می‌کنند از این جنبه قابل فهم است. از نظر آنها نوعی وحدت استعلایی ادیان به‌واسطه‌ی وجود امر قدسی در باطن ادیان یا «پژواک ندای الهی» (نصر، ۱۳۸۳) وجود دارد. گلشنی در کتاب

۵. گفت و گوی محمدتقی مصباح با محمد لنسل رئیس جامعه شیعیان اتریش، ۱۶ بهمن ۱۳۸۶ حوزه نیوز

خـود بـه سـراغ فهرسـت بلندبالایـی از اندیشـمندان مسـلمان کشـورهای مسلمان‌نشـین از «شـیخ محمـد عبـد»ه تـا «ابوالاعلـی مـودودی» (هنـد) رفتـه است تـا نشـان دهـد دینـی کـردن علـم و یـا علـم دینـی در دهه‌هـای گذشـته مطـرح شده‌اسـت. (۱۳۸۵)

انتقادهای اصلی اسلام‌گرایان ایران به علوم انسانی دانشگاهی کدامند؟

پـروژه‌ی اسـلامی‌کردن دانشـگاه‌ها همـراه اسـت بـا انتقـاد بـه علـوم انسـانی دانشـگاهی و آن‌چـه کـه منتقـدان جوهـر غیردینـی و غیـر بومـی ایـن حـوزه‌ی دانشـگاهی می‌نامنـد. پیـش از سـال ۱۳۵۷ کسـانی ماننـد جـلال آل‌احمـد فکـر می‌کردنـد کـه مـدارس و دانشـگاه‌های مـا «آدم‌هـای غـرب‌زده‌ی پادرهوایـی کـه بـه هـر مبنـای ایمانـی بی‌ایماننـد» (۱۳۷۵، ص ۱۲۵) را تحویـل مملکـت می‌دهنـد. امـا مـوج بلنـد انتقـاد بـه علـوم انسـانی دانشـگاهی در شـکل سـازمان‌یافته و رسـمی آن در ایـران بـه دوران پـس از انقـلاب فرهنگـی سـال ۱۳۵۹ بازمی‌گـردد. بسته‌شـدن دو تـا سه‌سـاله‌ی دانشـگاه‌ها در پـی انقـلاب فرهنگـی سـال ۱۳۵۹ هـر چنـد هـدف دگرگون‌کـردن دانشـگاه‌ها و همسـاز کـردن آن بـا اهـداف دولـت اسـلامی نوبنیـاد را دنبـال می‌کـرد امـا بـر پایـه‌ی چنـد بـاور و فرضیـه‌ی اولیـه شـکل گرفته‌بـود کـه بـه تصـور از قابلیت‌هـای اسـلام در پاسـخ‌دادن بـه نیازهـای دانشـگاهی اسـتوار بـود. بازخوانـی نوشـته‌ها و گفته‌هـای بسـیاری از دسـت‌اندرکاران دولتـی ایـن زمـان و نیـز شـخصیت‌های فرهنگـی اسـلام‌گرا نشـان می‌دهـد کـه بـرای همـگان پـروژه‌ی اسـلامی‌کردن امـری سـاده و دسـت‌یافتنی بـه نظـر می‌رسـید. در میـان بخـش بزرگـی از روحانیـون و کنشـگران اسـلام‌گرا نوعـی تصـور اسـطوره‌گونه دربـاره‌ی قابلیت‌هـای اسـلام بـه عنـوان «کامل‌تریـن» دیـن کـه بـرای جامعـه، اقتصـاد، علـم، آمـوزش، دانشـگاه، قـوه‌ی قضائیـه راه‌حل‌هـای معتبـر دارد، بـه چشـم می‌خـورد. سـخنان آیـت‌الله خمینـی دربـاره‌ی اسـلامی‌کردن علـوم انسـانی به‌روشـنی از ایـن اعتقـاد حکایـت می‌کنـد :«گمـان نکننـد بعضـی از ایـن اشـخاص کـه در اسـلام راجـع بـه جامعـه چیـزی نیسـت یـا راجـع بـه -فـرض کنیـد کـه- امـور تربیتـی کـم اسـت. اسـلام عمیق‌تـر از همه‌جـا و از همـه‌ی مکتب‌هـا راجـع بـه امـور انسـانی و راجـع بـه امـور تربیتـی

(نظر) دارد که در راس مسائل اسلام است، چنانچه امور اقتصادی دارد. ما نمی‌توانیم امروز همان‌طور که انبار می‌کردند از غرب برای ما سوغات می‌آوردند و در دانشگاههای ما، بچه‌های ما را فاسد می‌کردند، امروز هم بنشینیم که مغزهایی که تربیت غربی دارند برای ما تربیت کنند بچه‌های ما را. (...) کسانی که اطلاع از احکام اسلامی ندارند، از اقتصاد اسلام ندارند، از فرهنگ اسلام ندارند، از علوم عقلی اسلام ندارند، این‌ها می‌گویند که دراسلام نیست. خوب، تو که اطلاع نداری؛ به چه مناسبت یک همچو حرفی می‌زنی؟! متخصص لازم است و در این امر باید از حوزه‌های علمیه متخصص بیاورند» (۱۳۶۰، ص ۴۱۵). جانشین وی هم بارها بر غربی‌بودن علوم انسانی دانشگاهی و امکان بهره‌جستن از منابع اسلامی اشاره کرده‌است. او با انتقاد از علوم انسانی دانشگاهی که «به صورت ترجمه‌ای» و بدون «هیچ‌گونه فکر تحقیقیِ اسلامی» تدریس می‌شود بر این باور است که «ریشه و پایه و اساس علوم انسانی را در قرآن باید پیدا کرد» (علی خامنه‌ای، ایسنا، ۲۸ مهر ۱۳۸۸).

نگاه انتقادی آیت‌الله خامنه‌ای به علوم انسانی دانشگاهی و به‌ویژه بی‌اعتباردانستن آنها به‌واسطه‌ی عدم استفاده از منابع اسلامی و یا ناسازگاری آنها با جوامع اسلامی توسط همه‌ی کسانی که از پروژه‌ی اسلامی‌کردن علوم انسانی دفاع می‌کنند به اشکال گوناگون بازتولید می‌شود. از جمله این کسان محمد تقی مصباح یزدی است که به‌روشنی اصل و نسب علوم انسانی دانشگاهی را ساخته و پرداخته‌ی غرب می‌داند:«گزاره‌هایی که به نام علوم انسانی شناخته می‌شود و در اطرافش کتاب نوشته شده، خاستگاهش مغرب‌زمین است و سردمداران و صاحبان نظریه‌های معروف آن، عمدتاً اهل مغرب‌زمین هستند. از این رو خواه ناخواه تحت تأثیر فرهنگ و ادبیات غرب است و اصطلاحش با همان اصطلاحاتی که موافق فرهنگ غربی است، شکل گرفته و هم بر بینش‌ها و جهان بینی‌های سازگار با فرهنگ غرب پایه‌ریزی شده‌است. بنابراین پیش‌فرض‌های علوم انسانی از مبانی فلسفی و ایدئوژیک گرفته‌شده و این مبانی با مبانی اسلامی سازگار نیست.» او نوک تیز انتقاد خود علیه علوم انسانی دانشگاهی را

متوجه رهیافت پوزیتیویستی می‌کند (مصباح یزدی، ۱۳۸۵).

گلشنی هم بر آن است که «آنچه ما در مورد علوم انسانی منتقل کردیم، عمدتاً محصولات غربی است» (۱۳۸۷). او مانند بسیاری دیگر به رهیافت پوزیتیویستی رایج در غرب اشاره می‌کند و می‌نویسد «در واقع علم غربی که به محیط زندگی ما راه یافت، صرفاً یافته‌های علمی محض را نیاورد، بلکه بینش پوزیتیویستی را به همراه آورد، بینشی که برای متافیزیک ارزشی قائل نبود و دین را مهمل می‌شمرد.» (۱۳۸۵، ص ۳۳). نویسنده ادعا می‌کند که «مکاتب حاکم در روانشناسی و جامعه‌شناسی معاصر فعلاً فاقد ابزار لازم برای تشخیص و تعامل با ابعاد معنوی انسان و جامعه است. از نظر نویسنده مشکل اساسی این مکاتب این است که می‌خواهند با همان ابزاری که برای شناخت ماده به کار می‌برند به سراغ انسان و جامعه بروند». (گلشنی، ۱۳۸۵) وی در جای دیگری به دو جنبه از علوم اشاره می‌کند که شامل «واقعیات طبیعت یا حقایق» و نیز «دیدگاه انسانی که این حقایق را طبقه‌بندی می‌کند و آنها را در قالب نظریه‌ها می‌ریزد و بعضی مفاهیم را تدوین می‌کند» می‌شود. از نظر او حقایق جهان‌شمول هستند اما «مثلاً ذهنیت مارکسیستی، آنها را برطبق دیدگاه مارکس تنظیم می‌کند». نویسنده نتیجه می‌گیرد که «پس هر طفلی در جوامع کمونیستی علم را به نحوی که بر طبق ایدئولوژی مارکسیستی شکل گرفته‌است می‌آموزد. شبیه این وضعیت در مورد علماءِ غربی صادق است. آنها تصویر خاصّ خودشان از جهان، خدا و انسان دارند. آنها می‌خواهند مطابق دیدگاهشان کار سیستم جهان را بدون خدا ببینند... آنها ممکن است به‌عنوان عقیده‌ی شخصی به وجود خدا اعتقاد داشته باشند اما در حوزه‌ی علم، تاریخ و فلسفه فرض می‌کنند که خدا وجود ندارد» (۱۳۸۵، ص ۱۵۹– ۱۵۸).

از دیگر کسانی که علوم انسانی دانشگاهی را یکسره غربی می‌خوانند و ناسازگار با جوامع اسلامی، می‌توان از «حمید پارسانیا» یاد کرد که از حضور «غیرنقادانه‌ی علم غربی» در ایران سخن به میان می‌آورد؛ گرایشی که از نظر نویسنده «موجب رسوب مبانی فرهنگی و معرفتی غرب در ذهن متعلمین می‌شد.»(پارسانیا، ۱۳۸۷،۱۶۶).

«غلامرضا اعوانی» که سال‌ها ریاست «موسسه‌ی پژوهشی حکمت و فلسفه ایران» را بر عهده داشت هم بر این باور است که «به دلیل سلطه‌ی تفکر غرب بر ایران در رشته‌ی علوم انسانی، هر چه اندیشمندان ایرانی هم می‌نویسند، در راستای همان اندیشه‌های غربی است» (مهر، ۲۵ دی ماه ۱۳۹۲). «حسن رحیم‌پور ازغدی» ضمن اشاره به آنچه که خود «عصر ترجمه و تقلید» می‌نامد ادعا می‌کند که «بسیاری از رجال ما و محافل‌آکادمیک شرق، فکرکردن را کنار گذارده‌اند» (فردا، ۲۹ مهر ماه ۱۳۸۸). «ابراهیم فیاض» با توجه به درکی که از نظر او از انسان در غرب وجود دارد، ادعا می‌کند که علوم انسانیِ اسلامی «انسان را به جای خودش به‌عنوان یک انسان و نه یک حیوان برگرداندند» (فیاض، ۱۳۸۹).

بیشتر کسانی که دل به پروژه‌ی اسلامی‌کردن علوم انسانی بسته‌اند هم‌زمان دنیای اسلام را در جنگ فکری، فرهنگی و تمدنی فراگیر با غرب می‌بینند و این «جنگ» شامل «الگوهای معرفتی و روش‌های علمی و جزئیات زندگی و نظم زندگی و جزئیات معرفتی» هم می‌شود. زمینه‌ی ذهنی این جنگ تمدنی اعتقاد به وجود غرب و اسلام به‌مثابه‌ی کلیت‌های واحد است. «نعمت‌الله کرم‌اللهی» (دانشگاه باقر العلوم) علوم انسانی دانشگاهی «بی شناسنامه» را یکی از سازوکارهای استعمارِ فرانو در عصر جدید می‌داند که «از مرزهای غرب عبور کرده و به جهان اسلام راه یافته‌است» (۱۹۹۲).

اسلامی‌کردن علوم انسانی به چه معناست ؟

پس از فروکش‌کردن هیجان اولیه‌ی ناشی از انقلاب فرهنگی و بسته‌شدن دانشگاه‌ها نوبت عمل به شعارها و وعده‌هایی رسید که پیرامون اسلامی‌کردن دانشگاه‌ها و علوم انسانی داده شده‌بود. در آن زمان دست‌اندرکاران انقلاب فرهنگی به توصیه‌ی آیت‌الله خمینی و دیگران دست‌شان را به امید یافتن متخصصان ناشناخته علوم انسانی به‌سوی حوزه‌های علمیه دراز کردند و پای شماری از روحانیون هم به دانشگاه باز شد. اما برخلاف تصور اولیه، کسانی با سرعت دریافتند که اسلامی‌کردن دانشگاه کار چندان آسانی هم نیست.



بازخوانی نوشته‌های دست‌اندرکاران اولیه‌ی انقلاب فرهنگی و پروژه‌ی اسلامی‌کردن علوم انسانی به‌خوبی از میزان دانش نهفته در حوزه‌های علمیه‌ی آن زمان نیز پرده برمی‌دارد. «غلامعباس توسلی»، استاد جامعه‌شناسی دانشگاه، درباره‌ی اولین گام‌ها اجرایی‌کردن پروژه‌ی اسلامی‌کردن علوم انسانی می‌گوید: «پیش آیت‌الله مشکینی رفتیم و صادقانه گفت ما نمی‌دانیم جامعه‌شناسی چیست. فقط دکتر شریعتی را می‌شناسیم و کتاب‌های ایشان را خوانده‌ایم. ایشان حرف‌های خوبی زده ولی حدیث کم استفاده کرده‌است. [در قم] با آقای مصباح یزدی آشنا شدیم. ما با ایشان صحبتی کردیم که چه کنیم. ایشان هم گفت من ۹۵ درصد حرف‌های شما را قبول دارم و تنها پنج درصد جای کار دارد. قرار شد استادان و روحانیون جلسات مفصلی هم در تهران و هم در قم داشته باشند. پنج رشته‌ی جامعه‌شناسی، اقتصاد، روان‌شناسی، حقوق، و تعلیم و تربیت را انتخاب کردیم که آقایان معتقد بودند رشته‌های دیگر مشکلی ندارد اما این پنج رشته باید اصلاح شود... حدود ۳۰-۴۰ نفراز استادان را انتخاب کردیم و هر هفته از صبح شنبه یا غروب یکشنبه در قم بودیم و در جلسات شرکت می‌کردیم. فرآیند خسته‌کننده‌ای بود. اما در نهایت متوجه شدم آقای مصباح یزدی و دوستانشان می‌خواستند بفهمند جامعه‌شناسی و سایر رشته‌های علوم انسانی چیست» (کارگزاران، ویژه‌نامه‌ی نوروز ۱۳۸۷). «عبدالکریم سروش» نیز در مصاحبه با نشریه‌ی «لوح» (ش ۶، مهرماه ۱۳۷۸) کم‌وبیش همین روایت از رابطه با حوزه‌ی علمیه‌ی قم و روحانیون را تکرار می‌کند. وی در چندین نوشته‌ی انتقادی که در سال‌های ۱۳۶۰ منتشر شدند، آشکارا اسلامی‌کردن علوم انسانی و دانشگاه را بیشتر پروژه‌ی سیاسی و ایدئولوژیک به شمار می‌آورد و تلاش گروه‌های سنت‌گرا و یا بنیادگرا برای «رجعتی خام و ناممکن به گذشته» (سروش، ۱۳۶۵).

بخشی از کسانی که دست‌اندرکار اسلامی‌کردن دانشگاه بودند با مشاهده‌ی بن‌بست‌های شناخت‌شناسانه و مشکلات عملی به‌تدریج انتظار و توقع خود را از این فرایند کاهش دادند و یا به‌کلی به انتقاد از آن روی آوردند. درباره‌ی این افراد می‌توان از دوران افسون‌زدایی

اسلامی‌سازی دانشگاه سخن به میان آورد. اما این پروژه طرفداران پیگیری هم دارد که بیشتر در مراکزی حضور دارند که با چنین مأموریتی شکل گرفته‌اند (دانشگاه امام صادق، دانشگاه باقر العلوم، موسسه‌ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی...). متون منتشرشده پیرامون علوم انسانی اسلامی نشان می‌دهند که معنای اسلامی‌کردن برای بسیاری از کسانی که به بحث مصداقی در این حوزه وارد شده‌اند، هم ابعاد معرفت‌شناسی را شامل می‌شود و هم به روش‌شناسی مربوط است. یکی از محورهای بحث علوم انسانی اسلامی در مقایسه با علوم انسانی موجود در دانشگاه‌ها به اعتبار منابع گوناگون مورد استفاده‌ی این علوم و نوع برخورد با متون دینی و یا به‌گفته‌ی آنها «وحی» باز می‌گردد.

برای مهدی گلشنی «این جهان تنها شامل محسوسات نیست» و «جهان غیب» وجود دارد که از نظر او «از اصول مسلم اسلام» است و باید به کار «اثبات» آن همت گماشت. نویسنده «معرفت و روش نازل‌شده از سوی خدا» را محترم و کارآمد می‌داند و بر این باور است که دین در مرحله‌ی تولید و آزمون نظریه نیز تأثیرگذار است: «دین در مرحله‌ی تولید نظریه، هم از طریق تأثیرگذاری بر مبانی علوم و هم از راه ارائه‌ی اصول موضوعه‌ی برگرفته از متون دینی، بر شکل‌گیری علوم انسانی اسلامی تأثیر می‌نهد. در مرحله‌ی آزمون هم، صرف تجربه‌پذیری و کارآمدی ملاک صحت یک نظریه نیست، بلکه کارآمدی در جهت ملاک صحت یک نظریه است. ازاین‌رو، علوم انسانی اسلامی می‌بایست بستر رشد و تقرب به ساحت ربوبی را فراهم سازند» (گلشنی، ۱۳۸۵). «مظفر نامدار»، رئیس سابق «شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی» هم به علوم انسانی دانشگاهی خرده می‌گیرد که شأنی برای کتاب‌های آسمانی، متون روایی، پیامبران و امامان قائل نیست. همان‌طوری که «برای بعضی از موجودات دیگر عالم خلقت که ما درک تفضیلی از آن ها نداریم شأنی قائل نیست و آن ها را به مسخره می‌گیرد، مثل جن و پری و...» (نامدار، ۱۳۹۲، ص ۱۸). «حسین دیبا» علوم انسانی موجود را از لحاظ معرفت‌شناختی پوزیتیویستی می‌داند و ازهمین‌رو معتقد است که «این



علـوم در روش تحقیـق خـود از زاویـه‌ی تنـگ ادراکات حسـی بـه مسـائل علـم نـگاه می‌کننـد» (دیبـا، ۱۳۹۱).

«عبدالحسـین خسـروپناه»، رئیـس موسسـه‌ی پژوهشـی حکمـت و فلسـفه، تفـاوت اندیشـه‌ی اسـلام و علـوم انسـانی دانشـگاهی را هـم بـه «مبانـی» و هـم بـه «روش‌هـا» مربـوط می‌کنـد. او هـم ماننـد سـوزنچی «روش وحیانـی، روش عقلـی و روش تجربـی» را بـه عنـوان روش‌هـای «تولیـد علـوم انسـانی در اسـلام» معرفـی می‌کنـد و ورود بـه بحـث علـوم انسـانی اسـلامی را از طریـق «روش حکمـی ـ اجتهـادی» ممکـن می‌دانـد (خسـرو پنـاه، ۱۳۹۲). نویسـنده ایـن رهیافـت در اسـلام را مناسـب‌تر مـی دانـد، چـرا کـه از نظـر او «دارای گسـتره‌ی وسـیع‌تری نسـبت بـه علـوم انسـانی سـکولار اسـت کـه تنهـا تجربـه را معتبـر مـی شـمارد». او دربـاره‌ی نقـش وحـی مـی نویسـد: «مبنـای تفکـر رئالیسـمی مـدرن، سـوبژکتیویزم اسـت، یعنـی اصالـت فاعـل شناسـابودن انسـان و تنهـا انسـان را فاعـل شناسادانسـتن. ولـی مـا عـلاوه بـر انسـان بـرای وحـی هـم ارزش معرفتـی قائلیـم و یـک ترکیـب متشـابه، یـک تألیـف و ترکیـب عقـل و وحـی اسـت کـه می‌توانـد بـرای مـا معرفت‌زایـی کنـد و معرفـت بدهـد» (خسـرو پنـاه، ۱۳۹۲).

مصبـاح یـزدی هـم بـا انتقـاد از کنـار گذاشـتن وحـی در دانشـگاه تولیـد علـوم انسـانی اسـلامی را بـر دو منبـع «آمـوزه هـای وحـی و دیـن» و دیگـر «دسـت‌آوردهای جدیـد بشـر در علـوم انسـانی» موجـود متکـی می‌دانـد کـه می‌بایسـت در یـک «تبـادل فرهنگـی میـان آنهـا بـه جمـع سـالم دسـت یافـت» (۱۳۹۰). از نظـر او بومی‌سـازی و اسـلامی‌کردن علـوم، «صـرف تعویـض اصطلاحـات» نیسـت، بلکـه «تغییـر جهان‌بینی‌هـا و اسـتفاده از منبـع وحـی در تولیـد علـم» اسـت. او بـر ایـن بـاور اسـت کـه در اسـلام «چیزهایـی بـه برکـت وحـی» وجـود دارد کـه در خـارج از «فرمـول مطالعـات میـدان و آزمـون و خطـا و روش‌هـای علمـی اسـت» (۱۳۸۵). مصبـاح یـزدی وظیفـه‌ی میـراث‌داران علمـی اسـلام می‌دانـد کـه ایـن را کشـف و اسـتخراج کننـد و در دسـترس دنیـا قـرار دهنـد. البتـه ایـن تـلاش بـرای قانع‌کـردن دیگـران اسـت چـرا کـه «ایـن دسـته از مسـائل بـرای مـا کـه معتقـد بـه وحـی هسـتیم و ایـن خورشـید برایمـان طلـوع کـرده

است، نیاز به روش‌های علمی ندارد». از نظر مصباح یزدی «علم تجربی به دنبال فلسفه و به پشتوانه‌ی آن است که ارزش می‌یابد و البته پشتوانه‌ی هر دوی این‌ها وحی است که ارزش آن از هر چیزی بیشتر است و درستی آن ضمانت دارد. وحی واقعاً علم است؛ اما نه به معنای پوزیتویستی آن» (۱۳۹۰).

تفاوت مهم دیگر بینش دینی با رهیافت علوم انسانی دانشگاهی در نگاه معتقدان به علوم انسانی اسلامی توجه به نوع نگاه دین به انسان، فطرت او، علت خلقت و سمت و سوی این جهان و وجود جهان آخرت است. برای حائری شیرازی «انتقاد اساسی علوم انسانی اختلاف تعریف انسان از دیدگاه قرآن با تعریف انسان از دیدگاه غرب است» (۱۳۹۰). سوزنچی از ضرورت توجه به غایت‌مندی، ذات‌گرایی، ترکیب انسان از نفس و بدن، اصل فطرت، منحصرندیدن انسان در هستی به عنوان مبادی فلسفه یاد می‌کند که سمت و سوی علوم انسانی اسلامی را تعیین می‌کنند (۱۳۸۷). برای حسین نصر هم اشکال در عدم درک انسان سنتی متفاوت از انسان مدرن است: «انسان متجدّد غربی، بر خلاف مسلمان سنتی، یا همچنین برخلاف مسیحی سنتی، هیچ چیزی به کسی یا چیزی وام‌دار نیست. حتی در مقابل موجود دیگری ورای انسان، احساس مسئولیت نمی‌کند. در مقابل، انسان مسلمان سنتی یا انسان مسلمان، همواره با آگاهی به حقوق خدا و حقوق دیگران که دربرگیرنده‌ی عالم غیرانسانی هم می‌شود، زیسته است» (نصر، ۱۳۸۲، ص ۲۲۷).

انتقاد مدعیان علوم انسانی اسلامی به نوع نگاه علوم انسانی به فرد اجتماعی کم‌وبیش همان اختلاف اساسی است که میان مدرنیته و دین بر سر درک از انسان وجود دارد که بسیار پیشتر از سوی حسین نصر بیان شده‌بود. فردیت و خودمختاری انسان در جامعه‌ی مدرن مخدوش‌کننده رابطه‌ی انسان با «حکمت درونی» است «که از روز ازل در وی نهاده شده‌است» (نصر، ۱۳۸۴). همین انسان بریده از آسمان و زمین است که از نظر آنها منشاء از خودبیگانگی (به‌گفته‌ی نصر)، امر ضداخلاقی و فساد می‌شود و مایه‌ی سقوط معنوی جامعه. نوستالژی مذهبی در جستجوی بازگرداندن انسان به آغوش مذهب و سنت است؛



انسانی که تعبد مذهبی دارد و برای دستیابی به حیات طیبه‌ی زندگی این دنیا را با ترس از آخرت تعریف می‌کند: «نگاه حاکم بر علوم انسانی در باب انسان، یک‌بار به نحوی است که انسان را جدای از خالق و پروردگار خویش و به‌عنوان یک موجود خودبنیاد در نظر می‌گیرد و برای چنین انسانی برنامه‌ی عمل می‌دهد، یک‌بار انسان را به‌عنوان خلیفه‌الله می نگرد و برنامه‌ی زندگی او را محدود در دنیا نمی‌بینند» (سوزنچی، ۱۳۸۸). به نظر نویسنده «طبیعی است که این دو نگاه، کشف متفاوتی از انسان خواهند داشت و برنامه‌ریزی متفاوتی را برای ابعاد مختلف حیات دنیوی وی طراحی خواهند کرد.» از نظر وی «گاه غایت زندگی انسان، رفاه و ثروت و قدرت دنیوی قلمداد می‌شود و گاه حیات طیبه‌ای که سعادت دنیا را جدای از سعادت اخروی نمی‌بیند و عدالت را برتر از رفاه می‌انگارد و آن را ذیل عبودیت تعریف می‌کند» (۱۳۸۷). خسروپناه در تعریف غایت می‌نویسد که «علوم انسانی اسلامی علاوه بر مصالح مادی دنیوی مصالح معنوی دنیوی و مصالح معنوی اخروی انسان را نیز دنبال می‌کند» (خسرو پناه، ۱۳۹۲).

نگاه به جامعه و «غایت» آن هم بیشتر از زاویه‌ی دینی و باور به سرنوشت جهان «فانی» و وجود دنیای پس از مرگ و بهشت و جهنمی است که به انسان‌های زمینی وعده داده می‌شود. از نظر گلشنی این‌که «علم درباره‌ی هدف جهان چیزی به ما نمی‌گوید این نتیجه را در بر ندارد که جهان بی‌هدف است» (۱۳۸۵). او می‌نویسد «علم جدید غایت‌انگاری، یعنی توجه به غایت را، به کنار گذاشته است. بعضی از دانشمندان معتقدند که جهان ما فاقد هدف است». (همانجا) نویسنده بر آن است که «از نظر اسلام نمی‌توان علم را به حال خود رها کرد بلکه باید آن را در پرتو جهان‌بینی دینی به کار گرفت». گلشنی بر علم دانشگاهی خرده می‌گیرد که «هدفی جز توسعه و پیشرفت» ندارد. او می‌نویسد: «بنابراین نمی‌توان بدون در نظرگرفتن هدف، علمی را تولید کرد که در راستای هدف خود نباشد. اما اینکه این هدف چه باشد! مقصدی الهی یا مقصدی نفسانی!». به نظر نویسنده علم اگر «در پرتو جهان‌بینی سکولار انجام شود

تضمینی بر مخرب‌نبودن آن نخواهد بود» (گلشنی،۱۳۸۵، ۱۷۳).

در نگاه یامین عزیزی «برای پرهیز از آفات ِعلم و برای هرچه غنی‌ترکردن آن، باید که بینش الهی بر عالِم حاکم باشد –بینشی که خدا را خالق و نگه‌دارنده‌ی جهان می‌داند، عالَم وجود را منحصر به عالم مادی نمی‌کند، برای جهان هدف قائل است و اعتقاد به یک نظام اخلاقی دارد». نویسنده مبنای جهان‌شناسی اسلامی را «فطرت» می‌داند چرا که «بر مبنای آموزه‌های این شریعت مقدس، جهان مفطور است و خداوند فاطر». «فطرت» در زبان قرآن به معنای «خلقت هدایت‌یافته» است که البته فلسفه‌ی ارسطویی توانایی فهم آن را ندارد؛ چرا که علت و معلول نمی‌تواند هدایت‌یافتگی و صیرورت را تبیین کند» (عزیزی، ۱۳۹۳).

کسانی که از وجود علوم انسانی اسلامی دفاع می‌کنند همگی بر این فرضیه تکیه کرده‌اند که علوم به‌طور کلی و به‌ویژه علوم انسانی را نمی‌توان از فضای ایدئولوژیک و فرهنگی جامعه و دنیای فرهنگی و فکری پژوهنده جدا کرد. خسرو باقری از جمله این کسان است که با بهره‌جستن از برخی از فیلسوفان علم در غرب مانند کوهن، «علم و متافیزیک، مشاهده و تجربه، علوم و ارزش‌ها» را از یکدیگر تفکیک‌پذیر نمی‌داند. سوزنچی نیز معتقد است که علم نباید جدای از عالم در نظر گرفته‌شود و «فرد گناهکار و یا با تقوا از نظر درک و تشخیص واقعیت در مقام یکسانی» قرار ندارند و «هر مقدار که خالص‌تر شویم تاثیرات عوالم برتر را درست‌تر درک و منعکس می‌کنیم». از نظر او «هر جهت‌گیری ارزشی در وجودمان باشد، در مقام علم نیز تاثیر خواهد گذاشت» (باقری، ۱۳۸۲).

آیا درک طرفداران علوم انسانی اسلامی از علوم انسانی دانشگاهی دقیق است؟

مطالعه‌ی تحلیلی نوشته‌های انتقادی پیرامون علوم انسانی دانشگاهی نشان می‌دهد در کنار اختلافات بنیادی که موضوع مناقشه‌ی جدی میان علوم انسانی دانشگاهی و مدعیان اسلامی‌کردن آن هستند، چند سوء تفاهم و بدفهمی مهم همچون گزاره‌های بدیهی

کم‌وبیش در بسیاری از نوشته‌ها تکرار می‌شوند. در حقیقت نگاه به علوم انسانی دانشگاهی در بسیاری موارد تقلیلی و جانبدارانه است، و شمار کمی به معنای واقعی علوم انسانی دانشگاهی را با همه‌ی تنوع آن می شناسند.

پوزیتیویستی‌بودن علوم انسانی دانشگاهی یکی از این بدفهمی‌های رایج و برخوردهای تقلیلی و جانبدارانه است. هر کسی که اندکی هم با سیر تاریخی علوم انسانی دانشگاهی در غرب و در هر جای دیگر آشنا باشد، می‌داند که این حوزه‌ها فقط با رهیافت پوزیتیویستی و یا کاربرد روش‌های تجربی به سراغ مسائل و پدیده‌های اجتماعی نمی‌روند. علوم انسانی دارای گرایش‌ها و سنت‌های فکری و روش‌شناسانه‌ی بسیار متنوعی است. موضوع استحکام علمی، روش، دلیل، داده و مدارکی که اعتبار یک پژوهش و نظریه را محک می‌زنند بحث‌های نقادانه‌ی طولانی را به‌وجود آورده است.

شکل‌گیری دانشگاه مدرن و انقلاب صنعتی در کشورهای غربی وضعیت علوم در دانشگاه‌ها را به‌کلی دگرگون کرد. پیوند آموزش و پژوهش و تبدیل‌شدن توسعه‌ی علمی به عالی‌ترین هدف دانشگاه به گسترش بی‌سابقه‌ی شاخه‌های جدید علمی انجامید. شکل‌گیری و گسترش علوم انسانی و اجتماعی به چنین دوران تاریخی‌ای باز می‌گردد. آنچه امروز به نام علوم انسانی و اجتماعی در دانشگاه‌های دنیا تدریس می‌شود در شمار «علوم نو» قرار دارند، چرا که بخش اصلی شاخه‌های علوم انسانی حوزه‌های جدیدی هستند که در یک‌قرن‌ونیم اخیر گسترش یافته‌اند. پیش از قرن نوزدهم، اندیشمندانی مانند منتسکیو، روسو، هیوم و یا قبل از آنها ابن خلدون و بیرونی نظریه‌ها و بحث‌هایی را به میان کشیدند که بعدها بخشی از دانش علوم انسانی جدید شدند. برای این علوم نوپا از همان ابتدا پرسش‌های شناخت‌شناسانه و روش‌شناسانه‌ی پرشماری به میان آمدند که برخی از آنها هنوز هم موضوع بحث و جدل علمی و دانشگاهی است. پرسش اصلی که در قرن نوزدهم و در روند نهادی‌شدن این شاخه‌ها به میان آمد، این بود که آیا علوم انسانی را می‌توان هم‌تراز علوم پایه و تجربی دانست و یا علمی‌بودن علوم انسانی از

کجا ناشی می‌شود و به چه معناست؟ برای مثال اگر جامعه‌شناسی، روان‌شناسی اجتماعی و شاخه‌های گوناگون آنها عنوان علوم را یدک می‌کشند، اعتبار علمی آنها چگونه کسب می‌شود و چه تفاوت‌هایی با علوم پایه و تجربی و یا کاربردی دارند؟ رابطه‌ی پژوهش‌گر با موضوع پژوهش چگونه است و کدام بی‌طرفی علمی تضمین‌کننده‌ی علمی‌بودن این یا آن تئوری هستند؟

قرن نوزدهم دوران شتاب‌گرفتن پیشرفت‌های علمی و فنی و روند صنعتی‌شدن کشورهای غربی هم بود. علوم تجربی و پایه و یا علوم جدید کاربردی از ارج و قرب فراوانی برخوردار بودند و کار و پژوهش‌های آکادمیک با هنجارهای این علوم تراز می‌شدند. شماری از اندیشمندان متقدم قرن نوزدهم علوم انسانی را در کنار سایر علوم قرار می‌دادند. به همین‌خاطر هم برای برخی علوم انسانی می‌بایست برای شکل‌دادن به روش‌شناسی و شناخت‌شناسی خود به سراغ علوم پایه و طبیعی بروند و تجربه و راه و کارهای آنان را به عاریت گیرند. اگوست کنت (۱۸۱۲-۱۸۷۳) در سلسله درس‌های معروف خود تحت عنوان «فلسفه‌ی پوزیتیویستی» پس از اشاره به شکل‌گیری شاخه‌های فیزیک، زیست‌شناسی و شیمی می‌گوید که اکنون زمان آن فرا رسیده‌است تا علم فیزیک اجتماعی به‌وجود آید. او جامعه‌ی بشری را به سه‌دوره تقسیم می‌کرد. ویژگی اصلی دوره‌ی نخست، سلطه‌ی باورها و اندیشه‌ی مذهبی است، دوره‌ی دوم به گسترش متافیزیک و اندیشه‌ی انتزاعی مربوط می‌شود، و دوره‌ی سوم از نظر کنت پوزیتیوستی است، چرا که عینیت و روش علمی به رویکرد اصلی علوم انسانی تبدیل می‌شود. کنت فرزند دوران رشد علوم و توهم امکان بررسی پدیده‌های اجتماعی و انسانی با بهره‌جستن از روش‌های علمی و رعایت معیارهای دقیق عینی است. این نگاه بیشتر به دنبال اصلاح و بهبود وضعیت جامعه با بهره‌گیری از علوم انسانی و از طریق کشف قوانین اجتماعی بود. در دهه‌های آخر قرن نوزدهم، پارادایم پوزیتیویستی جایگاه رفیعی در اندیشه‌ی علوم انسانی به‌ویژه در جامعه‌شناسی نوپا پیدا کرد. کارهای میدانی آماری وپژوهش‌های کمی گسترده نوعی اعتبار علمی جدید به این

حوزه می‌دادند و داده‌های عینی و گردآوری فاکت‌ها هم می‌بایست فراتر از دنیای ارزشی پژوهش‌گر به معیار آکادمیک اصلی تبدیل شوند. پوزیتیویسم بر این باور بود که سازمان اجتماعی و پدیده‌های انسانی را هم می‌توان با قوانین دقیق توضیح داد و یا راه‌حل‌های مهندسی‌شده برای مشکلات جامعه پیدا کرد. این دوران همچنین با رونق اندیشه‌هایی همراه بود که در صدد کشف قوانین و تحولات اجتماعی و تاریخ بودند. تئوری ماتریالیسم تاریخی و یا ماتریالیسم علمی مارکس محصول همین دوره تاریخی است.

رشد گرایش پوزیتیویستی در علوم انسانی واکنش‌های انتقادی را هم در پی آورد که بیشتر به تفاوت مهم میان پدیده‌های اجتماعی و انسانی با قلمروی علوم طبیعی و تجربی باز می‌گشت. ماکس وبر (۱۸۶۴-۱۹۲۰) از جمله کسانی است که نقش مهمی در پایه‌ریزی شناخت‌شناسی علوم انسانی با درک انتقادی ایفا کرد. برای او کار واقعی و خاص جامعه‌شناسی از جایی شروع می‌شود که آمار قادر به توضیح پدیده‌ها نباشند. وبر بر اهمیت درک پدیده‌ها (نگاه کیفی از درون) در برابر توضیح جهان (تلاش برای پیداکردن روابط علت و معلولی و یا قوانینی که حاکم بر پدیده‌ها هستند) تکیه می‌کرد. اگر دورکیم همه جا از امور اجتماعی سخن به میان می‌آورد، وبر به فعالیت انسان، معنای آن برای شخص و نیز کنش‌های اجتماعی توجه داشت (Aron, 1967). درک وبر از جامعه‌شناسی به‌این ترتیب از نگاه پوزیتیویستی فاصله می‌گیرد و معنای ذهنی امور نزد بازیگران اجتماعی به موضوع جامعه‌شناسی تبدیل می‌شود. وبر همچنین به جایگاه پژوهش‌گر و رابطه‌ی او با موضوع تحقیق (ابژه) توجه خاصی داشت و بی‌طرفی اکسیولوژیک را یکی از معیارهای مهم اعتبار دانشگاهی پژوهش می‌دانست (Colliot-Télène, 2006). او از نخستین کسانی در جامعه‌شناسی مدرن است که سنجش اعتبار علوم انسانی و تئوری‌های آن را به نوع فاصله‌گیری پدیده‌ها از دنیای ارزش‌ها نیز قابل‌بررسی‌بودن منوط می‌کند (Weber, 1965). بعدها کارل پوپر اصل قابل‌ردبودن را هم به این مجموعه می‌افزاید. او می‌گفت: «من معیار ابطال‌پذیری را پیشنهاد کردم تا علم را از آن‌چه علم نیست،

جدا سازم. اما، چیزی که علم نیست، به این معنا نیست که بی‌معنا است» (زرین، ۱۳۹۳).

در روند تاریخی شکل‌گیری جامعه‌شناسی به‌عنوان یکی از شاخه‌های اصلی علوم انسانی پوزیتیویسم فرانسه، فلسفه‌ی ایده‌آلیستی آلمان و همچنین پراگماتیسم انگلیسی و آمریکای شمالی مانند نهرهای جدا از هم به‌تدریج به یکدیگر پیوستند تا حوزه‌ی متکثر دانشگاهی را به‌وجود آورند. رهیافت کیفی در جامعه‌شناسی و یا روان‌شناسی اجتماعی با ظهور و رشد پدیدارشناسی از جمله در آثار هوسرل و زیمل ابعاد جدیدی یافت و تجربه‌ی کار میدانی «مکتب شیکاگو» (ژرژ هربرت مید، بلومر، الفرد شوتز، توماس) در عمل سبب شکل‌گیری دو خانواده‌ی بزرگ (کمی و کیفی) در حوزه‌ی پژوهش‌های اجتماعی شد. گرایش اگزیستانسیالیستی نزد هایدگر، مرلوپونتی، سارتر و کسان دیگر، روان‌کاوی، زبان‌شناسی اجتماعی، مکتب جدید شیکاگو (گوفمن، هوارد بیکر)، پساساختارگرایی (فوکو و دریدا)، گرایش نقد مدرنیته (بلومنبرگ)، جامعه‌شناسی کیفی معاصر (گارفینکل، وودز) از جمله گرایش‌ها و شاخه‌هایی بودند که بر جامعه‌شناسی و تنوع نظری علوم انسانی تاثیر فراوانی بر جا گذاشتند.

مشاهده‌ی عینی و یا عینی‌بودن داده‌ها و تحلیل‌ها فقط یکی از ابعاد سازوکار پژوهش دانشگاهی در رشته‌ای مانند جامعه‌شناسی و یا در روان‌شناسی است. روش‌مندبودن شیوه‌ی بررسی، نوع گردآوری و ساخت و پرداخت داده‌ها در یک پژوهش، جایگاه هر تحقیق در مقایسه با نظریات و پژوهش‌های پیشین، کاربست اندیشه‌ی انتقادی و سنجش‌گری، سخت‌گیری و وسواس روش‌شناسانه، ابزار پژوهشی که برای گردآوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفته و ... هم بخشی مهم از شیوه‌ی کار دانشگاهی است. کار پژوهش با انتشار نظریه یا نتیجه‌ی تحقیق خاتمه نمی‌یابد، مفاهیم نظری، گونه‌شناسی‌ها، صورت‌بندی‌ها و یا شیوه‌ی طرح و استدلال نظریه‌پرداز و یا پژوهش‌گر در محیط آکادمیک مورد داوری دیگران قرار می‌گیرند. روش‌شناسی در شاخه‌های گوناگون علوم انسانی معنای یکسانی ندارد ولی اعتبار و استحکام روشی که برای به‌وجودآوردن و شکل‌دادن به

یـک پژوهـش اسـتفاده شده‌اسـت، معیـار آکادمیـک مهمـی بـرای داوری پیرامـون آن بـه شـمار مـی‌رود. بسـیاری از تئوری‌هـا در روابـط درون دنیـای آکادمیـک و در جریـان تبـادل نظـر به‌تدریـج اشـکال دقیق‌تـر و کامل‌تـری به‌خـود می‌گیرنـد. بـدون تردیـد، خلاقیـت و نبـوغ پژوهش‌گـر و نظریه‌پـرداز در شـکل‌دادن بـه تئوری‌هـا و علـم تولیدشـده در هـر حـوزه بسـیار نقـش دارد ولـی داوری سـنجش‌گرانه دنیـای آکادمیـک مرحلـه‌ی مهمـی در اعتبـار بخشـی بـه یـک نظریـه و یـا مفهـوم اسـت. اگـر در برخـی شـاخه‌های علـوم انسـانی ماننـد روان‌شناسـی و یـا جامعه‌شناسـی کمـی کار میدانـی و یـا داده‌هـای قابـل مشـاهده و کنتـرل اهمیـت پیـدا می‌کننـد، در تاریـخ، انسان‌شناسـی، مردم‌شناسـی و یـا جامعه‌شناسـی کیفـی کار روی داده‌هـای کیفـی در چارچـوب متفاوتـی مطـرح می‌شـوند.

یکـی دیگـر از ایـن بدفهمی‌هـای رایـج مشـکل «غربی»بـودن، «غیـر بومی»بـودن علـوم انسـانی و یـا بومی‌کـردن علـوم انسـانی اسـت و بـرای بسـیاری اسـلامی‌کردن ایـن رشـته‌ها در ایـن چارچـوب توجیـه می‌شـود. بـرای داوری منصفانـه در ایـن حـوزه بایـد دیـد علـوم انسـانی از کجـا آمـده اسـت، اصـل و نسـب و ریشـه‌ی آن کـدام اسـت. هم‌چنیـن بایـد دیـد زمانـی کـه علـوم انسـانی بطـور عمـده در غـرب سـاخته و پرداختـه می‌شـد، وضعیـت کار آکادمیـک و مـدارس مذهبـی و حوزه‌هـا در ایـران چگونـه بـود، از چـه منابعـی اسـتفاده می‌شـد، بحث‌هـا بـر سـر چـه مسـائلی بـود و نـگاه آنهـا بـه دنیـا چگونـه بـود.

پژوهـش روش‌منـد علـوم انسـانی دانشـگاهی در رونـدهـای سـاخت و پرداخـت خـود یـک بعـد بومـی و محلـی دارد. در شـرایط متعـارف، پژوهش‌هـای دانشـگاهی بـا کار و یـا اندیشـیدن بـر شـرایط خـاص تاریخـی، انسان‌شناسـانه و اجتماعـی جامعـه‌ی خـودی صـورت می‌گیـرد. روش‌شناسـی در کار پژوهشـی از جملـه بـه معنـای بازخوانـی سـنجش‌گرانه نظریه‌هـای موجـود در رابطـه بـا زمینـه‌ی فرهنگـی و اجتماعـی فضایی اسـت کـه در آن قـرار اسـت کار تحقیقـی صـورت پذیـرد. یکـی از مباحـث اصلـی کارآمـدی تئوری‌هـای علـوم انسـانی و جهان‌شـمول‌بودن آنهـا رابطـه‌ای اسـت کـه نظام‌هـای انسـانی یـا انتروپوسیسـتم (در برابـر اکوسیسـتم) یـا مکان‌هـا و قلمروهـای فرهنگـی دارنـد. اگـر چنیـن رهیافتـی بخوبـی دنبـال

نمی‌شـود و پژوهشـگر بـا تنبلـی فکـری خـود راه آسـان کاربسـت بـدون نقـد نظریـات ساخته‌وپرداخته‌شـده در کشـورهای دیگـر را انتخـاب می‌کنـد، اشـکال نـه بـه علـوم انسـانی دانشـگاهی کـه بـه پژوهش‌گـر و فرهنـگ پژوهشـی هـر جامعـه‌ای هـم بـاز می‌گـردد. اگـر نظریه‌هـا و مفاهیمـی بـا هـدف «سـلطه»ی علمـی و فرهنگـی طـرح شـده‌اند، کار دانشـگاه بازخوانـی نقادانـه‌ی آنهـا اسـت. در حقیقـت بایـد دیـد چـه شـرایطی در ایـران سـبب گسـترش اسـتفاده‌ی ترجمـه‌ای و نسـخه‌برداری می‌شـود. بسـیاری از پژوهش‌گـران در کشـورهای آسـیایی و یـا در آمریـکای لاتیـن مفاهیـم و نظریه‌هـای ساخته‌وپرداخته‌شـده در دانشـگاه‌های غربـی را بـه پرسـش می‌کشـند و ایـن خوانـش انتقـادی بـه بخشـی از دانـش علـوم انسـانی تبدیـل می‌شـود.

اگـر بـه تقسـیم‌بندی‌های رایـج علـوم انسـانی و اجتماعـی بازگردیـم، می‌تـوان گفـت کـه ایـن حـوزه‌ی دانشـگاهی هـم تجربی‌ـتحلیلـی اسـت و از روش‌هـای علـوم طبیعـی و تجربـی (ریاضیـات، آمـار، روابـط علـت و معلولـی) اسـتفاده می‌کننـد و هـم نظری‌ـتاریخـی کـه نقـش محقـق را برجسـته‌تر می‌کنـد. زمانـی کـه حـوزه‌ی کار بیشـتر تجربـی و تحلیلـی اسـت، پژوهش‌هـای میدانـی و روش تجربـی و علمـی نقـش اساسـی را بـازی می‌کننـد، بخـش بزرگـی از روش‌هـا و صورت‌بندی‌هـا عـام و جهان‌شـمول هسـتند و تعلـق فرهنگـی تاثیـر کمتـری بـر سمت‌وسـوی آنهـا دارنـد. بومی‌کـردن علـوم انسـانی رونـدی آگاهانـه و درون‌زاسـت و بخشـی از فعالیـت پژوهشـی بـه شـمار مـی‌رود. اگـر صدسـال پیـش کشـورهایی کـه در «مرکـز» جهـان بودنـد، بخـش عمـده‌ی بـار توسـعه‌ی علـوم انسـانی در حـال زایـش را برعهـده داشـتند و کشـورهایی در «حاشـیه»ی جهـان کارشـان بیشـتر نظاره‌گـری و مصـرف ایـن علـوم بـود، اکنـون ایـن رابطـه‌ی نابرابـر علمـی در حـال دگرگونـی اسـت.

در دو دهـه‌ی گذشـته بحث‌هـای انتقـادی فراوانـی پیرامـون ماهیـت «نواسـتعماری» برخـی تحلیل‌هـای تاریخـی و مفاهیـم سیاسـی و علـوم انسـانی غـرب در آمریـکای لاتیـن و یـا در آسـیا در آثـار کسـانی ماننـد پارتـا چاترجـی (Chatterjee, 2006)، دیپـش چاکرابارتـی (۲۰۰۹) و یـا ارتـورو اسـکوبار (۱۹۹۹) نیـز مطـرح شـده اسـت. چاکرابارتـی در نقـد خـود بـر

این باور است که تز جهانی‌شدن در سایه‌ی توسعه‌ی سرمایه‌داری پویایی بومی را در حد یک برداشت متغیر یک موضوع تقلیل می‌دهد. برخی از این بحث‌های انتقادی بطور گسترده در محافل دانشگاهی کشورهای مختلف از جمله در غرب مطرح می‌شوند و کسی هم سخن از هندویی‌کردن و یا مسیحی و یا آمریکای لاتینی‌کردن علوم انسانی نمی‌زند. ویوک چیبر (۲۰۱۴) دانشیار رشته‌ی جامعه‌شناسی دانشگاه نیویورک در مقاله‌ای به نگاه انتقادی به فرهنگ و پروژه‌ی چپ در آمریکای لاتین و آسیا می‌پردازد و نشان می‌دهد چگونه در میان برخی از اندیشمندان این مناطق نوعی انتقاد به اساسی‌ترین مفاهیم چپ اروپایی مانند «طبقه» ویا «انقلاب» شکل گرفته‌است. تلقی بسیاری از این اندیشمندان این است که برخی مفاهیم متداول در حوزه‌ی علوم سیاسی و جامعه‌شناسی سیاسی محصول شرایط اروپا و آمریکای شمالی است و ضرورتاً با شرایط کشورهایی مانند هند، برزیل، کلمبیا و یا هندوراس هم‌خوانی ندارند.

عبدالکریم سروش درباره‌ی رابطه پژوهش‌گر با زمینه‌ی پژوهشی خود به‌درستی اشاره می‌کند که « تمدن‌ها، فرهنگ‌ها، جامعه‌ها و انسان‌ها روحی دارند که جز از طریق انس با آن روح‌ها و دوستی عمیق با آنها نمی‌توان به اعماقشان راه جست و سرشان را به چنگ آورد». وی با حرکت از این گزاره نتیجه می‌گیرد اگر من می‌خواهم رفتار یک ایرانی مسلمان را در مقابل رهبرش به‌درستی بفهمم و توصیف کنم، باید خودم واقعاً یکی از اشخاص همین جامعه باشم» (۱۳۸۰، ص ۲۹). او در جای دیگری با اشاره به مبارزات ضد شاه می‌نویسد: «کسی که هرگز نه در انقلابی شرکت جسته، نه یک روز از غذای خود دست کشیده، و نه یک لحظه به خاطر خدا لذتی را ترک گفته... وقتی وارد این جامعه می‌شود، حالات مردم، راهپیمایی‌های مردم، دلاوری‌های جنگاوران، علاقه‌ی مردم به رهبرشان، گذشت و ایثارشان، به مسجد رفتنشان و رفتارشان با دولت را می‌بیند، همه را از چشم خود می‌بیند و هرگز آنها را به معنای واقعی‌شان نمی‌تواند برگیرد». درک شرایطی که سروش از آن سخن می‌گوید بخشی از کار جامعه‌شناسی کیفی و مردم‌نگارانه، روان‌شناسی اجتماعی و یا انسان‌شناسی است. کارهای

پژوهشی فرهاد خسروخاور پیرامون انقلاب ایران و ویژگی‌های آن از جمله نقش مذهب و رهبری مذهبی به زبان فرانسه درست به همان چالشی پرداخته‌است که سروش به آن اشاره می‌کند. پژوهش‌گر در کار میدانی خود به سراغ بازیگران انقلاب، بسیجی‌ها، افراد ناراضی از انقلاب رفته است و تلاش کرده با نگاهی از درون، درک این افراد را از انقلاب، شهادت، اسلام و وقایع سیاسی مورد تحلیل قرار دهد (1993 ,Khosrokhavar). تفاوت این پژوهش با برخی دیگر از نوشته‌های دانشگاهی در غرب درباره‌ی انقلاب ایران این است که نویسنده با همان ابزار تئوریک شناخته‌شده‌ی جامعه‌شناسی جنبش‌های اجتماعی به انقلاب ۱۳۵۷ نپرداخته و تلاش کرده از طریق انعکاس درک کنش‌گران انقلابی نگاهی تازه از درون به انقلابی متفاوت بیفکنند. طبیعی است که سه کتاب خسروخاور درباره‌ی انقلاب ایران نه در مدح انقلاب است و نه نگاه منفی به این پدیده دارد. انقلاب ایران در این کار با رهیافت جدیدی مورد بررسی قرار گرفته و این برای علوم انسانی دانشگاهی هم تازگی دارد.

در یک پژوهش دیگر فرهاد خسروخاور و امیر نیک‌پی در کتاب خود به زبان فرانسه با عنوان «بیست‌سالگی در سرزمین آیت‌الله‌ها» که به کار میدانی روی جوانان شهر قم اختصاص دارد، نشان می‌دهند که دین‌داری جوانان و رابطه‌ی آنها با امر قدسی و یا زندگی روزمره غیر دینی دارای تنوع بسیار است و بخش مهمی از این گونه‌گونی هم به درک‌ها و برداشت‌های فردی از دین و دین‌داری ارتباط دارد (2008 ,Khosrokhavar & Nikpay). این تنوع هویتی همزمان نشان می‌هد که جوانان «مقلد» و دنباله‌روی ساده‌ی این یا آن فرد نیستند و از طریق یک گفتمان و یک درک با دین ارتباط ندارند و تجربه‌های فردی آنها و یا محیط زندگی، شبکه‌های اجتماعی در رابطه‌ی آنها با دین تاثیر می‌گذارد. این پژوهش یک نمونه از کار علوم انسانی دانشگاهی است که متناسب با جامعه‌ی ایران شکل گرفته‌است. پژوهش‌گران نه به دین نگاهی هویتی و ذات‌گرایانه داشته‌اند و نه شکلی از دینداری را ارزش یا ضد ارزش تلقی کرده‌اند. برای آنها مسئله‌ی اصلی شناخت رابطه‌ی جوانان با دین بوده است. برای درک

بهتر این رابطه آنها پای صحبت دهها جوان نشسته‌اند و حاصل گفتگوهای خود را در قالب تئوری که به اشکال متنوع سکولاریزاسیون جامعه از پائین می‌پردازد، ارائه کرده‌اند.

سوء تفاهم دیگر رابطه‌ی دولت و حکومت با علوم انسانی و دانشگاهی است. برای نگاه بسیاری از منتقدان علوم انسانی دانشگاهی در حقیقت علوم انسانی اسلامی چیزی نیست جز علومی که باید به‌گونه‌ای ابزاری در خدمت تحکیم حکومت اسلامی و یا رواج فرهنگ اسلامی باشند. آنها مشروعیت نگاه خود را بیشتر از نوع تلقی خود از کارکرد دانشگاه به عنوان ابزار تحکیم ایدئولوژیک حکومت‌ها کسب می‌کنند. اتفاقی هم نیست که شماری مدعی می‌شوند گویا علوم انسانی غربی برای تحمیل سلطه‌ی غرب بر جهان سوم و یا منحرف‌کردن فرهنگ کشورهای مسلمان به‌وجود آمده‌اند. برای عبدالکریم سروش تلاش برای «اسلامی»کردن دانشگاه و علوم انسانی نزد دست‌اندرکاران سیاسی و دانشگاهی پیش از آن‌که به‌خاطر دل‌مشغولی علمی و دانشگاهی باشد، از ترس علوم انسانی دانشگاهی است. از نظر او «کسانی این دغدغه را دارند که این علوم حاوی و حامل شبهاتی ست که ممکن است جوانان مسلمان و آموزندگان این علوم را از جاده‌ی هدایت خارج کند» (تفرج صنع، ۱۳۸۰، ص ۱۹۲). مصداق این تحلیل را می‌توان در سخنان آیت‌الله خامنه‌ای پیرامون علوم انسانی دانشگاهی یافت: «بسیاری از علوم انسانی بر فلسفه‌هایی است که مبانی آن‌ها مادی‌گری و بی‌اعتقادی به تعالیم الهی و اسلامی است و آموزش این علوم موجب بی‌اعتقادی به تعالیم الهی و اسلامی می‌شود و آموزش این علوم انسانی در دانشگاه‌ها منجر به ترویج شکاکیت و تردید در مبانی دینی و اعتقادی خواهد شد» (ایسنا، ۸ مهر ۱۳۸۸) و یا «انسان همان‌طور که از برخی اتفاقات و یا اشرار نگرانی دارد از برخی کرسی‌ها در دانشگاه‌ها هم نگرانی دارد» (ایرنا، ۱ آبان ۱۳۸۸).

تلقی از نقش علوم انسانی و رابطه‌ی آن با ایدئولوژی حکومتی نه تنها موضوع سرنوشت استقلال دانشگاه و آزادی‌های آکادمیک را به میان می‌کشد که پرسش مهمی درباره‌ی شرایط آموزش و

پژوهش در دانشگاه را هم پیش می‌کشد. منتقدین اسلام‌گرای علوم انسانی دانشگاهی در ایران برای توجیه اسلامی‌کردن از بالای دانشگاه مدعی‌اند که در کشورهای غربی هم استادان و دانشگاه نوعی ایدئولوژی دارند که بر نوع آموزش و پژوهش تاثیر می‌گذارد. خطای بزرگ این دسته از قائلان به علوم انسانی دانشگاهی این است که وجود این یا آن ایدئولوژی و یا گرایش ایدئولوژیکی نزد این یا آن استاد به معنای آموزش ایدئولوژیک و تحمیل یک دکترین از بالا نیست. حضور سید حسین نصر و یا هانری کربن با دیگرانی که شیعه‌شناس هستند در دانشگاه‌های غربی به معنای گرایش این یا آن دانشگاه در آمریکا و یا فرانسه به دین شیعه نیست. تحمیل یک دکترین و یا تلقین ایدئولوژیک در آموزش به دو عامل مهم بستگی دارد:

نخست، شرایط آموزش و آزادی‌هایی است که استادان و دانشجویان از آن برخوردارند. استادِ جامعه‌شناسی که برای مثال مسیحی، مارکسیست و یا لیبرال است و در کلاس از نظر خود دفاع می‌کند (چیزی که در علوم انسانی قابل فهم است) دست به تحمیل ایدئولوژیک نمی‌زند، چرا که نه تنها دانشجویان از حق اظهار نظر و نقد برخوردارند که استادان دیگر هم می‌توانند نظر متفاوتی داشته باشند و دانشگاه و یا دپارتمان مربوطه در چهارچوب یا علیه یک دین، مکتب و ایدئولوژی خاصی تعریف نمی‌شوند. مذهبی یا سکولار، چپی یا لیبرال‌بودن استادان و دانشجویان بیشتر بعد فردی دارد.

عامل دوم به اهداف آموزش باز می‌گردد. دانشگاه زمانی مسلکی و مبتنی بر یک دکترین عمل می‌کند که بخواهد دانشجویان را نه در رابطه با فراگیری یک علم با همه‌ی پیچیدگی‌ها و تنوع رهیافت‌ها و گرایش‌های متکثر آن که با هویت دینی یا ایدئولوژیک خاصی (کاتولیک طرفدار پاپ، شیعه‌ی طرفدار ولایت فقیه، کمونیست، وهابی، طرفدار داعش، لیبرال طرفدار نئوکنسرواتیسم) تربیت کند. این رویکرد بسته، یکسونگرانه و ابزاری سبب می‌شود آموزش از شکل دانشگاهی آن خارج می شود، چرا که دانشگاه نه مدرسه‌ی حزبی است، نه مدرسه‌ی دینی و نه مرکز تلقین مسلک خاص. در علوم انسانی هدف



کلـی دانشـگاه آشـناکردن دانشـجو بـا مفاهیـم و نظریه‌هـا (بـا همـه‌ی تنـوع آن) و فراگیـری روش‌هـای مطالعاتـی و پژوهشـی، سـنجش‌گری، نقـد و اندیشـیدن مسـتقل اسـت و کمتـر دانشـگاهی هـدف تربیـت یـک نـوع خـاص انسـان بـا هویـت ازپیش‌تعیین‌شـده (دیـن‌دار یـا ضـد دیـن) را در برابـر خـود می‌گـذارد.

آیا درک یکسانی از اسلامی‌کردن علوم انسانی وجود دارد ؟

بازخوانـی تحلیلـی و انتقـادی آن‌چـه کـه در ایـران پیرامون اسـلامی‌کردن علـوم انسـانی نوشـته شده‌اسـت، نشـان می‌دهـد کـه درک از ایـن پـروژه در میـان دانشـگاهیان و روحانیـون غیـر دانشـگاهی بـه یـک گونـه نیسـت و برداشـت‌های بسـیار متنوعـی در میـان آنهـا مشـاهده می‌شـود. اگـر مطالـب نوشته‌شـده پیرامـون اسـلامی‌کردن علـوم انسـانی دانشـگاهی را معیـار داوری تحلیلـی خـود قـرار دهیـم، بـه چهـار درک متفـاوت از ایـن پـروژه برمی‌خوریـم کـه بـر سـر موضوعـات گوناگونـی کـه بـه معنـا، فلسـفه و جایـگاه ایـن علـوم مربـوط بـا یکدیگـر اختـلاف نظـر دارنـد.

گرایـش نخسـت بـه پیـروان رویکـرد اسـلامی‌کردن حداکثـری علـوم انسـانی و بـاور بـه امـکان وجـود قرائـت دینـی از شـاخه‌های گوناگـون علـوم انسـانی بـاز می‌گـردد. آنهـا علـوم انسـانی را بـرای دانشـگاه‌های ایـران به‌رسـمیت می‌شناسـند کـه از صافـی دیـن عبـور کرده‌باشـد و یـا در برابـر آموزه‌هـای دینـی قـرار نگیـرد. تـلاش اصلـی ایـن گرایـش، بازخوانـی رابطـه‌ی میـان علـوم جدیـد و معرفـت دینـی در چارچـوب تجربـه‌ی قـرون وسـطایی هم‌زیسـتی علـوم نقلـی و عقلـی اسـت. در درون ایـن گرایـش دیدگاه‌هایـی وجـود دارنـد کـه بـه رویکـرد دایره‌المعارفـی بـه دیـن بـاور دارنـد و معتقدنـد کـه همـه‌ی علـوم به‌نوعـی ریشـه در علـوم دینـی دارنـد و متـون دینـی نسـخه‌ی کامـل پاسـخ بـه همـه‌ی نیازهـا و تبییـن همـه‌ی حقایـق هسـتند. جـوادی آملـی بـه عنـوان یکـی از نماینـدگان شـاخص ایـن گرایـش معتقـد اسـت کـه «محصـولات عقلـی بـه معنـای وسـیع آن کـه شـامل علـوم طبیعـی، انسـانی، ریاضـی و فلسـفه می‌شـود مطالـب دینـی را می‌رسـانند نـه آن‌کـه بیگانـه و متمایـز از دیـن باشـند» (۱۳۷۲، ص ۱۶). علـم در ایـن تلقـی زمانـی عنـوان «دینـی» می‌گیـرد کـه بتـوان بـه صـورت

منطقی و متدیک نسبت آن را با وحی (یعنی کتاب و سنت) معلوم کرد و این سخن به معنی «نقلی‌شدن همه‌ی علوم» نیست، بلکه به این معناست که منطق علوم و حجیت آن‌ها باید به تأیید وحی برسد (میرباقری، ۱۳۹۱). در کنار این گرایش سنتی کسانی مانند مصباح یزدی قرار دارند که با وجود باور عمیق به نقش سنت کم‌وبیش می دانند که علوم انسانی اسلامی در شکل و قالب قابل ارائه در دنیای امروز وجود ندارند و باید پایه های شناخت شناسانه و روش شناسانه آنرا در رقابت با دنیای بیرونی به‌وجود آورد: «ما نمی‌توانیم بدون داشتن نیروی انسانی کافی به تحول اساسی در علوم انسانی دست یابیم. حداقل ما باید چند استاد متخصص در اقتصاد اسلامی، جامعه‌شناسی اسلامی و روان‌شناسی اسلامی داشته باشیم تا همان طورکه دیگران سر کلاس‌های دانشگاه می‌روند و حرف‌هایی مبتنی بر مبانی غربی و بعضاً حرف‌های الحادی می‌زنند، ما نیز حرف خود را بزنیم». (۱۳۸۵) در این گرایش کسانی هم مانند سعید زیبا کلام بیشتر از نگاه پست‌مدرن وارد بحث می‌شوند و فکر می‌کنند نسبی‌بودن علوم انسانی و تاثیر زمینه‌ی فرهنگی بر شکل‌گیری این علوم راه را برای حضور و اعتبار دانشگاهی رهیافت اسلامی-شیعی آنها هموار می‌سازد (۱۹۹۷).

گرایش دوم طرفدار سازگاری تطبیقی و همزیستی میان بخش‌های اسلامی‌شده‌ی علوم انسانی با شاخه‌های دیگر علوم انسانی است. برای هواداران این گروه علوم انسانی دارای هویت مستقل غیردینی هم هست، ولی همزمان علوم از فضای فرهنگی جامعه و نیز دنیای ارزشی پژوهشگران و خالقان علم تاثیر می‌پذیرند. برای مثال فنایی اشکوری از «بازسازی علوم انسانی» به عنوان پروژه‌ی دست‌یافتی در شرایط کنونی سخن می‌گوید (۱۳۹۲) و یا خسرو باقری دین را گزیده‌گو می‌داند یعنی دین نه در مورد همه چیز بلکه بطور عمده آنچه را مربوط به هدایت انسان بوده، گفته است. نویسنده با وجود پذیرش امکان علم دینی و بهره‌گیری از الهامات حاصل از مبانی دینی، معیار درستی و غلطی نظریه را سنجش تجربی می‌داند. (باقری، ۱۳۸۷).

رهیافت سوم اسلامی‌کردنِ حداقلی و تفکیک کم‌وبیش روشن میان دانش تولیدشده با روش‌های آکادمیک و معرفت دینی است. عبدالکریم سروش و محسن کدیور از جمله کسانی هستند که ضمن باور به اصالت علوم انسانی و اعتبار روش‌شناسانه و معرفت‌شناسانه‌ی آنها در تلاش تعریفی برای معرفت دینی و نوع رابطه‌ی آن با علوم انسانی و حضور دانشگاهی آنها هستند. مقالات منتشرشده در مجموعه‌ی "تفرج صنع" (سروش، ۱۳۸۰) بطور مستقیم نقد نظریات اسلامی‌کردن حداکثری علوم انسانی را هدف رفته‌اند. سروش از جمله معدود کسانی است که به جای اثبات‌کردن غربی‌بودن به مصداق‌های علوم انسانی بومی پرداخته‌است و پیشنهاد می‌کند برای فهمیدن پدیده‌های انسانی فردی و جمعی باید «به عالم اعتبارات و ارزش‌های معنوی» (سروش، ص ۴۷) آنها وارد شویم. سروش با پیتر وینچ هم‌صدا است که «انسان موجودی است اعتبارساز» و جایگاه پژوهشگر و اخلاق و باورهای دینی و فرهنگی اندیشه‌های او یکی از موضوع‌های مهمی است که در نوشته‌های او مورد توجه قرار می‌گیرد. از نظر سروش در کار پژوهشی باید میان مقام کشف و مقام داوری تفاوت گذاشت.

رهیافت چهارم به گرایشی باز می‌گردد که پروژه‌ی اسلامی‌کردن علوم انسانی را ناشدنی و حتا زیانبخش می‌داند و در نوشته‌های خود تلاش کرده میان آموزه‌ها، باورها و معرفت دینی، شاخه‌های علوم انسانی دانشگاهی و دین‌پژوهی دانشگاهی تفاوت بگذارد. علی پایا، مصطفی ملکیان، غلامعباس توسلی، صادق زیبا کلام، سوسن شریعتی از جمله چهره‌های شاخص این گرایش هستند که با وجود فضای حاکم در داخل ایران مخالفت خود با اسلامی‌کردن علوم انسانی را بطور صریح بیان کرده‌اند. کسان دیگری هم هستند که بدون انتقاد مستقیم از اسلامی‌کردن علوم انسانی با تکیه بر«بومی‌کردن» علم در عمل در برابر این پروژه‌ی حکومتی قرار می‌گیرند. ملکیان معتقد است که جهان‌بینی و باورهای مذهبی یک پژوهشگر می‌تواند بروی کار پژوهشی او تاثیر گذارد، ولی روش‌شناسی علوم انسانی را نمی‌توان دینی کرد (ملکیان، ۱۳۸۸). پایا می‌پذیرد که دین می‌تواند منبع

الهـام بـرای حدس‌هـای علمـی باشـد، امـا همزمـان تاکیـد می‌کنـد کـه فرضیه‌هـای سـاخته‌وپرداخته‌ی بشـری از هـر متافیزیکـی کـه باشـند، بایـد از مرحلـه‌ی ارزیابـی و آزمـون عبـور کننـد تـا بـه عنـوان یـک نظریـه‌ی علمـی شـناخته شـوند. بـه نظر نویسـنده اگـر فرضیـه‌ی متکـی برآموزه‌هـای دینـی بتوانـد از آزمـون روش‌شناسـی دانشـگاهی سـربلند بیـرون آیـد و بـه یـک گـزاره‌ی معتبـر تبدیـل شـود، دیگـر منشـأ دینـی نظریـه نمی‌توانـد سـهمی تعیین‌کننـده یـا قاطـع در محتـوای تجربـی و مفهومـی نظریـه‌ی علمـی داشـته باشـد (پایـا، ۱۳۸۶).

نـوع برخـورد هـر یـک از ایـن گرایش‌هـا بـا رویکـرد اسـلامی‌کردن علـوم انسـانی بسـیار متفـاوت اسـت. در حالی‌کـه گـروه اول و دوم بیشـتر بـه مهندسـی دانشـگاه بـرای خدمـت بـه حکومـت اسـلامی و هدایـت علـوم انسـانی از بـالا معتقدنـد، گرایـش سـوم و چهـارم بیشـتر بـه روندهـای دانشـگاهی از پائیـن بـاور دارنـد و تولیـد و گسـترش علـوم اسـلامی را دسـتوری و در خدمـت یـک نظـم سیاسـی نمی‌داننـد.

همزیسـتی گرایش‌هـای گوناگـون پیرامـون پـروژه‌ی اسـلامی‌کردن دانشـگاه بـه معنـای وجـود دیالـوگ بـاز و انتقـادی میـان آنهـا نیسـت. در حالی‌کـه گرایـش اول و دوم کـه بیشـتر شـامل روشـنفکران اسـلام‌گرای محافظـه‌کار (خسـرو خـاور، ۲۰۰۲) می‌شـوند، بـا اسـتفاده از موقعیـت خـود در مراکـزی ماننـد «دانشـگاه امـام صـادق»، «دانشـگاه باقـر العلـوم»، «موسسـه‌ی آموزشـی و پژوهشـی امـام خمینـی»، و یا «موسسـه‌ی پژوهشـی حکمـت و فلسـفه» می‌تواننـد نظـرات خـود را همه‌جـا اعـلام کننـد و یـا منتشـر سـازند، گـروه سـوم و چهـارم جـای کمـی در بحث‌هـا و نشسـت‌های رسـمی دارنـد. همزمـان دانشـگاهیان کـه بـا گرایش‌هـای اسـلام‌گرا همنـوا نیسـتند، کمتـر وارد بحـث در ایـن حـوزه مـی شـوند و یـا بیشـتر نظـرات خود را به‌طـور غیـر مسـتقیم مطـرح می‌کننـد. بـه ایـن ترتیـب، یکـی از ابعـاد آسیب‌شناسـانه و قابـل تامـل پـروژه‌ی اسـلامی‌کردن علـوم انسـانی عـدم بحـث جـدی دانشـگاهی پیرامـون معنـا، اعتبـار و چندوچـون ایـن رویکـرد اسـت. اسلامی‌شـدن علـوم انسـانی پـروژه‌ی حکومتـی و سیاسـی اسـت کـه از بیـرون بـه دانشـگاه تحمیـل شـده و می‌شـود و نشسـت‌ها بیشـتر دولتـی و رسـمی هسـتند. شـماری از دانشـگاهیان رشـته‌های علـوم انسـانی



به اشکال گوناگون، گاه به گونه‌ای آشکار و گاه سربسته و غیرمستقیم انتقادات و یا مخالفت خود را با این پروژه مطرح کرده‌اند، ولی صداهای انتقادی حاشیه‌ای است و ما شاهد شکل‌گیری یک دیالوگ جدی در این زمینه نیستیم.

نکته‌ی مهم دیگر در موضوع اسلامی‌کردن علوم انسانی این است که روایت دولتی این پروژه و دست‌اندرکاران آن در حقیقت به دنبال عملی‌کردن علوم انسانی اسلامی نیست، بلکه بیشتر در جستجوی پی‌ریزی علوم انسانی سازگار با شیعه‌ی مبتنی بر ولایت فقیه است. در نگاه دو گروه اول (اسلامی‌کردن حداکثری و نظریه‌ی همزیستی) درک از منظور از اسلام همان شیعه‌ی دوازده امامی بر پایه‌ی اصل ولایت فقیه است. در این بینش وحی و «علم مربوط به عالم غیب» همان معنایی را ندارد که برای یک سنی، یک مسلمان اسماعیلی، و یا شیعه‌ی غیر ولایت فقیهی. حتا در نشست‌های بین‌المللی که پیرامون اسلامی‌کردن علوم انسانی برگزار می‌شوند، به دلیل عدم رعایت معیارهای آکادمیک شناخته شده (کمیته‌ی علمی بی‌طرف و کثرت‌گرا، نوع فراخوان و پذیرش مقالات، دعوت از شخصیت‌های مرجع) در عمل دیالوگ علمی و انتقادی جدی به‌وجود نمی‌آید.

فرضیه‌ی اولیه‌ی بسیاری از هواداران اسلامی‌کردن دانشگاه‌ها این است که گویا کلیتی به نام اسلام به‌مثابه‌ی پدیده‌ی ثابت وجود دارد که همگان بر سر معنای آن توافق دارند و این خوانش باید پایه‌ی اسلامی‌کردن علوم انسانی قرار گیرد. چنین درکی یک پندار خیالی است، زیرا نه یک اسلام و نه یک شیعه که اسلام‌ها و شیعه‌های پرشماری وجود دارند که گاه خوانش‌های بسیار متفاوتی هم از اسلام و شیعه عرضه می‌کنند. مجتهد شبستری «بحران اسلام» را از جمله در تعدد برداشت‌های گاه افراطی در اسلام قلمداد می‌کند و بر این باور است که همه‌ی این روایت‌ها شکلی از اسلام در عصر ما را نمایندگی می‌کنند و کسی هم نمی‌تواند آنها را مسلمان نداند (سخنرانی محمد مجتهد شبستری در مراسم بزرگداشت محمود طالقان، شهریور ۱۳۹۳، تارنمای نیلوفر).

مشکل اسلام مانند هر دین و یا ایدئولوژی دیگر وجود

برداشت‌های گاه بسیار متفاوت از متون و سنت‌ها است. اسلام نمایندگان و سخن‌گویان پرشماری در دنیا دارد و همه‌ی آنها هم اسلام خود را واقعی و ناب می‌دانند. شاید گفته شود چنین تفاوت آرایی درباره‌ی تئوری‌ها و نظریه‌های علوم انسانی هم وجود دارد. این نکته‌ی نادرستی نیست اما علوم انسانی دانشگاهی دارای ابزار و ظرفیت‌هایی است که اختلاف نظر و تفاوت برداشت‌های احتمالی بتوانند در فضای باز علمی با یکدیگر برخورد کنند و در کنار یکدیگر همزیستی آکادمیک داشته باشند. اما تفاوت‌های دینی را به آسانی در کنار یکدیگر نمی‌توان قرار داد، چرا که بسیاری از موضوعات و مرزها دارای بعد قدسی و هویتی هستند و پیروان این یا آن دین به گونه‌ای دگماتیک به روایت‌ها و حقیقت دین خود اعتقاد کامل دارند و پیرامون آنها چون‌وچرا نمی کنند. به همین خاطر هم مدارس مذهبی تک‌هویتی هستند و نماینده‌ی یک دین یا گرایش دینی و به‌ندرت محل برخورد آراء و عقاید گوناگون.

آیا علوم انسانی می‌تواند اسلامی شود؟

پروژه‌ی اسلامی‌کردن علوم انسانی در ایران اگر بخواهد دانشگاهی باشد، باید همان معیارها و ویژگی‌هایی را داشته باشد که علوم دیگر در سنت دانشگاه مدرن احراز کرده‌اند. برای به‌وجودآمدن یک علم و یا یک شاخه یا گرایش علمی، سازوکارهایی لازم است که در وهله‌ی اول به پرسش‌های شناخت‌شناسانه و روش‌شناسانه‌ی آن علم، حدود و مرزهای آن، رابطه‌ی آن با سایر شاخه‌ها و حوزه‌ها، مکان‌ها و ظرف‌های مشخص که در کار تولید، انتشار و یا اعتباربخشی یک علم هستند، پاسخ‌های عملی داده شود. منظور از پاسخ‌های عملی به‌وجود آوردن واقعی این علوم و نشان‌دادن عملی‌بودن و اعتبار آن به‌عنوان علم است. برخلاف آنچه مصباح یزدی می‌پندارد، «اثبات برتری نظریات اسلامی» (۱۳۹۰) نمی‌تواند یک پروژه‌ی دانشگاهی واقعی باشد. سرنوشت هیچ علمی از پیش نوشته نشده‌است.

علوم انسانی مانند علوم دیگر دانشگاهی حرکتی است متکثر، خلاق و دارای پویایی درونی و تعریف آن در چهارچوب یک دین با

جوهر کار دانشگاهی در تناقض قرار می‌گیرد. چیز ازپیش‌تعیین‌شده‌ای در قلمروی گسترده‌ی علوم انسانی دانشگاهی وجود ندارد. شاخه‌های گوناگون علوم در رابطه با یک پرسش اساسی و یا پرسش‌های مهم به‌تدریج شکل می‌گیرند. بدون پرسش معتبر، شناخت علمی جدیدی هم به‌وجود نخواهد آمد. همزمان نگاهی به تاریخ و خط سیر تحول هر شاخه‌ی علمی نشان می‌دهد که پویایی آن امری درونی و از پایین است و کسی نمی‌تواند از بالا و به‌گونه‌ای دستوری علمی را بوجود آورد. اگر قرار است جامعه‌شناسی اسلامی، علوم سیاسی اسلامی و یا روان‌شناسی اسلامی وجود داشته باشد، این امر پیش از آنکه به اراده و خواست این یا آن شخصیت دینی و یا سیاسی ارتباط داشته باشد، به عملی‌کردن این پروژه، پرداختن به چالش‌های روش‌شناسانه، پیش‌بردن پژوهش‌های جدی و معتبر، ساخت و پرداخت نظریه‌هایی بنیادی، نوشتن مقالات و مطالب علمی، طرح آنها در مجامع آکادمیک و بازشناسی اعتبار این تولیدات در مراکز علمی و دانشگاهی ایران و دنیاست. فقط در چنین صورتی می‌توان ادعای وجود علوم انسانی اسلامی را جدی تلقی کرد. به سخن دیگر، باید روند نوعی انباشتِ علمی معتبر و کافی طی شود و دستاوردهای این علوم فرضی اسلامی‌شده جای خود را در دانش آکادمیک باز کنند و همزمان قابل ارائه در نشست‌ها و همایش‌های دانشگاهی معتبر باشند.

با نگاهی به آنچه پیرامون علوم انسانی اسلامی در ایران منتشر شده هم می‌توان گفت بخش مهمی از بحث‌های کنونی به اثبات جایگاه و اعتبار علمی حوزه‌ای است که هنوز به‌وجود نیامده و یا از انباشت شناختی کافی برخوردار نیست. در ایران مانند شماری دیگری از کشورهای مسلمان‌نشین مطالب فراوانی پیرامون نظرات اسلام در حوزه‌های گوناگون اجتماعی منتشر می‌شوند که بخش بزرگی از آنها از استحکام کافی برای مشارکت در بحث‌های دانشگاهی برخوردار نیستند. اگر برای مثال نگاهی به کتاب‌های پرشمار منتشرشده پیرامون نظر اسلام درباره‌ی موضوعاتی مانند آموزش، خانواده، جوانان، زنان، فقر در ایران نگاهی بیفکنیم، می‌توان گفت که بسیاری از آنها به تکرار و تفسیر سخنان و نصیحت‌های بزرگان دین بسنده می‌کنند، و به

سراغ موعظه و پند و اندرز و امر به معروف و نهی از منکر می‌روند. این نوشته‌ها که برای برخی نشانه‌ی وجود علوم انسانی اسلامی است، ارتباط چندانی با علوم انسانی دانشگاهی، نظریه‌ها، مفاهیم و پژوهش‌های این حوزه ندارند.

پروژه‌ی اسلامی‌کردن علوم انسانی همچنین نگرانی‌ها و پرسش‌هایی جدی درباره‌ی تعریف یک حوزه‌ی علمی با هویت دینی خاص و نیز پی‌آمدهای دخالت دین دولتی بر کارکرد دانشگاه به‌وجود می‌آورد.

پرسش مهم اول به سرنوشت نقد، سنجش‌گری، شک‌کردن و کار پژوهشی در دانشگاه و رابطه آن با تعبد دینی بازمی‌گردد. دانشگاه مدرن از آغاز قرن نوزدهم با تلفیق آموزش و پژوهش بر پایه‌ی احترام همه‌جانبه به آزادی‌های آکادمیک و به‌رسمیت‌شناختن اهمیت نقد و سنجش‌گری برای استادان و دانشجویان شکل گرفت. فلسفه‌ی دانشگاه مدرن که به همت «هومبولت»، فیلسوف آلمانی برای نخستین‌بار در برلین پایه‌گذاری شد، آنتی‌تز دانشگاه سنتی قرون وسطایی بود که بر پایه‌ی تدریس دانشی بسته (جدا از پژوهش) شکل گرفته‌بود و خود را در چارچوب یک دین و یا هویت دینی تعریف می‌کرد. در پروژه‌ی دانشگاه مدرن، دولت با وجود تامین مالی دانشگاه حق دخالت و اعمال نظر سیاسی و ایدئولوژیک در آن را ندارد و به استقلال دانشگاه احترام می‌گذارد. به این گونه بود که جامعه‌ی بشری برای اولین‌بار در تاریخ، مؤسسه‌ی آموزشی و پژوهشی را به‌وجود آورد که در آن نقد و آزادی اندیشه نهادینه شد و بخشی از کارکرد آن به شمار می‌رفت. از سال ۱۳۵۷ به این سو، به‌ویژه در پی انقلاب فرهنگی سال ۱۳۵۹، ما شاهد محدودکردن آزادی‌های آکادمیک و استقلال دانشگاه و نیز دخالت منظم نیروهای غیردانشگاهی و امنیتی در امور آکادمیک هستیم. همه‌ی شواهد نشان می‌دهند اسلامی‌کردن علوم انسانی دانشگاه همراه است با مخدوش‌کردن بیشتر استقلال دانشگاه و محدویت‌های باز هم بیشتر برای استادان و دانشجویان. تجربه‌ی اسلامی‌کردن دانشگاه علامه طباطبایی که منجر به اخراج استادان و دانشجویان و یا حتا بسته‌شدن برخی گرایش‌ها شد،



نمونـه‌ای تامل‌انگیـز از اسلامی‌شـدن علـوم انسـانی اسـت. تجربـه‌ی دیگـر ابـلاغ منابـع درسـی بـرای علـوم انسـانی در سـال ۱۳۹۳ بـود کـه بـا واکنـش اعتراضـی بسـیاری از دانشـگاهیان هـم همـراه بـود.

پرســش دوم بــه اعتبــار، دقــت و اســتحکام روش‌شناســانه و کار آکادمیـک بـاز می‌گـردد. از نظـر تاریخـی، تفـاوت مهـم مـدارس دینـی و دانشـگاه مـدرن از جملـه بـه چندوچـون و فلسـفه‌ی کار پژوهشـی و اعتبـار شناخت‌شناســانه‌ی نتایــج یــک پژوهــش بــاز می‌گــردد. روش متــداول در مــدارس و حوزه‌هــای مذهبــی اســتنباطی و حرکــت از یــک حقیقــت پذیرفته‌شــده‌ی قدســی، «اصــول موضوعــه‌ی» تردیدناپذیــر و نیــز تکیــه بـر متـون تاریخـی اسـت کـه بـه گفتمـان امـروزی دیـن اعتبـار می‌بخشـند. همـه‌ی مباحـث دینـی اصلـی (از فقـه تـا کلام، منطـق، فلسـفه اسـلامی، علــوم بلاغــی، عرفــان، صــرف و نحــو، اصــول) کم‌وبیــش در قلمــروی ایــن پاردایــم شناخته‌شــده قــرار می‌گیرنــد. در حالی‌کــه نــوع ورودی علـوم دانشـگاهی ماننـد جامعه‌شناسـی و یـا روان‌شناسـی بـه موضوعـات، بیشـتر بـر پایـه‌ی واقعیت‌هـا و تحـولات اجتماعـی و فـردی، سـنجش‌گری، بازخوانــی انتقــادی مفاهیــم و نظریه‌هــا و مکاشــفه و گســترش شــناخت بـا درنظرگرفتـن دو وجـه اساسـی زمـان و مـکان اسـت. ایـن دو رهیافـت فرایندهــای یکســانی بــرای چندوچون‌کــردن، بررســی و کشــف، تحلیــل و داوری و کســب اعتبــار ندارنــد.

یکـی از گـره‌گاه هـای بحـث اسـلامی‌کردن هـم جایـگاه متـون مقدس و امـکان برخـورد سـنجش‌گرانه بـا آنهاسـت. بـرای مثـال وقتـی مصبـاح یـزدی می‌گویـد «وحـی واقعـاً علـم اسـت؛ امـا نـه بـه معنـای پوزیتویسـتی آن» بایـد راه‌هـای اعتباربخشـی و سـنجش وحـی هـم معلـوم شـود و نشـان داده شـود بـه چـه اعتبـاری وحـی علـم اسـت (فقـط بـه صـرف وحی‌بـودن؟) و پژوهش‌گـر از چـه آزادی بـرای چندوچون‌کـردن پیرامـون اصالـت، صحـت و اعتبـار آنهـا برخـوردار اسـت؟ آیـا دانشـگاهی ایـن حـق را دارد کـه «علـم وحـی» را مـورد نقـد قـرار دهـد و یـا دربـاره‌ی آن به‌طـور منطقـی شـک کنـد؟ بـرای مثـال آیـا تاریخ‌نـگار می‌توانـد در مـورد صحـت و اسـتحکام اسـناد و روایـات تاریخـی مربـوط بـه رویدادهـای تاریخـی ماننـد غدیـر خـم کار پژوهشـی کنـد و نتایـج آن را هـم آزادانـه منتشـر کنـد؟

هـواداران اسـلامی‌کردن علـوم انسـانی بـا حرکـت از چیـزی کـه خـود آن‌را "انسان‌شناسـی اسـلامی" می‌نامنـد، درک ازپیـش تعریف‌شـده و ذات‌گرایانـه از انسـانی دارنـد کـه دارای فطـرت اسـت (یعنـی انسـان آن‌گونـه کـه بایـد باشـد و یـا خلـق شده‌اسـت و نـه آن‌گونـه کـه هسـت، دیـده می‌شـود و آن‌گونـه کـه خویشـتن را می‌بینـد). بـه نظـر مهـدی عبداللهـی کار اصلـی علـوم انسانی تبییـن چیسـتی انسـان و انسـان ایـده‌آل اسـت (۱۹۹۲، ص ۴۵). بـرای نویسـنده «اصالـت انسـان غربـی، در واقـع اصالـت حیوانیـت شـهوت و غضـب اسـت»، چـرا کـه چنیـن انسـانی، از نـگاه علـوم انسـانی غربـی فقـط بـه امـور دنیـوی می‌پـردازد و هـر گونـه مفهومـی از روح و حیـات پـس از مـرگ را رد می‌کنـد (همانجـا، ص ۴۶). نعمـت‌الله کرم‌الهـی در انتقـاد بـه انسـان علـم اقتصـاد کـه بـا عقـل ابـزاری در پـی حداکثـر سـود اسـت، می‌نویسـد: «در نـگاه قـرآن، انسـان مطلـوب و مـورد تائیـد اسـلام مومـن اسـت و مومـن کسـی اسـت کـه تنهـا خداونـد را شایسـته‌ی معاملـه می‌دانـد. ایـن انسـان در تمـام آنـات زندگـی فـردی و اجتماعـی خویـش، تنهـا یـک چیـز را می‌جویـد و آن جلـب رضایـت خداونـد اسـت» (۱۳۹۲، ص ۳۱). چنیـن درکـی از انسـان بـا حرکـت از یـک صورت‌بنـدی ازپیـش تعیین‌شـده جـای چندانـی بـرای پژوهش‌هـای علـوم انسـانی نمی‌گـذارد. ایـن حرف‌هـا بی‌تردیـد بـرای موعظـه و نصیحـت مـردم و نوشـتن توضیـح المسـائل خـوب اسـت، ولـی نکتـه‌ی جامعه‌شناسـانه ایـن اسـت کـه افـراد واکنـش و برداشـت یکسـانی از اصـول دینـی ندارنـد. درسـت به‌همین‌دلیـل هـم بـا وجـود چنیـن اصـل اسـلامی و حضـور یـک حکومـت دینـی، ایـران از نظـر فسـاد اقتصـادی جایـگاه چنـدان مطلوبـی در دنیـا نـدارد. چـرا ۳۵ سـال حکومـت اسـلامی نتوانسـته اسـت بهشـت اسـلامی وعده‌داده‌شـده و پارسـایان اصیلـی را کـه می‌بایسـت سـاکن ایـن مدینـه‌ی فاضلـه‌ی دینـی باشـند، به‌وجـود آورد؟

تحلیـل برخـی مثال‌هایـی کـه پیرامـون معنـای پژوهـش در علـوم انسـانی اسـلامی در نوشـته‌های هـواداران اسـلامی‌کردن علـوم انسـانی بـه روشن‌شـدن ایـن بحـث کمـک می‌کنـد. از جملـه سـوزنچی دربـاره‌ی رابطـه‌ی میـان یـک پدیـده‌ی فیزیکـی و امـر معنـوی بـا اشـاره بـه زلزلـه‌ی بـم و رابطـه‌ی آن بـا ارتـکاب گنـاه و «عـذاب الهـی» می‌نویسـد: «مفهـوم



گناه متغیرهای پژوهش شما را (روابط نا مشروع، ظلم، ستم و تبعیض و...) رقم می‌زنند و طرح پژوهشی خاصی طلب می‌کند و مشاهدات خاصی انجام می‌دهید و نهایتاً توصیه‌ی خاصی برای جامعه مطرح می‌کنید» (۱۳۸۷، ص ۲۰). حال پرسش این است که جامعه‌شناسی و روان‌شناس چگونه خواهد توانست رابطه‌ی میان ارتکاب گناه (عمل انسانی) را با یک پدیده‌ی طبیعی مانند زلزله پیدا کنند؟ آیا این بدان معناست که در کشورهایی که در خط زلزله قرار ندارند، مردم گناه کمتری مرتکب می‌شوند؟ آیا این داوری فقط به کشورهای اسلامی مربوط است و زلزله در کشورهای غیرمسلمان از قانون‌مندی دیگری پیروی می‌کند؟ تکلیف غیرمسلمانان ساکن مناطق زلزله‌خیز که سنت و باورهای متفاوتی درباره‌ی فعل حرام و گناه دارند، در این میانه چیست؟ مفهوم ظلم، ستم و تبعیض چیست و چگونه و با کدام معیار قابل مشاهده و اندازه‌گیری هستند؟

مثالی دیگر می‌توان زد درباره‌ی رابطه‌ی میان بارش باران با باورهای دینی که سروش هم در کتاب «تفرج صنع» (۱۳۸۰، ص ۱۹) به آن اشاره می‌کند. علم هواشناسی نمی‌تواند رابطه‌ی تجربی ثابت‌شده‌ای میان مقدار ایمان مردم و یا تعبدشان به خدا و میزان بارندگی سالانه پیدا کند. در حالی‌که در برخی از متون دینی «برکت آسمانی» و یا «نعمات طبیعی» به ایمان مردم ربط داده شده‌است. سروش در همان مطلب پاسخ خود را این‌گونه طرح می‌کند: «یک فیلسوف ممکن است ارتباط این دو را به شیوه‌ی فلسفی توضیح دهد... بسیار بعید است که چنین ارتباطی را بتوان به قالب یک نظم تجربه‌پذیر در آورد. علوم انسانی از بحث درباره‌ی پدیده‌هایی نظیر آن کاملاً ساکت خواهند بود» (همانجا، ص ۲۰). علوم انسانی می‌تواند از ورودی خاص خود وارد بحث دانشگاهی پیرامون این موضوع شود. برای مثال ربط‌دادن بارش باران به ایمان و تقوای مردم و تعبد آنها از خداوند را می‌توان از بعد پدیدارشناسانه (معنایی که مردم به این رابطه می‌دهند) مورد بررسی قرار داد و از جمله نشان داده‌شود که مردم تناقضات احتمالی این رابطه را چگونه برای خود توضیح می‌دهند و آیا اصولاً چنین تناقضاتی بر میزان ایمان مردم هم تاثیر

می‌گذارد یا خیر، یا آیا مردم برای جلوگیری از خشکسالی بر میزان تقوا و ایمان خود می‌افزایند یا خیر؟

در جامعه‌شناسی ما با انسان واقعی و نه انسان خیالی و آرمانی که در کتاب‌های مذهبی توصیف‌شده سروکار داریم. انسان با توجه به موقعیت خود هستی چند بعدی دارد و فردیت، خویشتن و من اجتماعی او در جریان کنش‌های اجتماعی و در رابطه با نقش‌های گوناگون اجتماعی ساخته‌وپرداخته می‌شود. حال این فرد می‌تواند در ایران دین‌دارِ یهودی، درویش گنابادی، کمونیست، شیعه‌ی پیروِ ولایت فقیه، مسلمان نیم‌بند، ارمنی با باورهای سطحی، بودایی و یا شهروندی باشد با باورهای دینی–عرفانی بسیار کم‌رنگ. حال اگر از مرزهای ایران فراتر رویم، این تنوع هویتی و اشکال رابطه با دین صدها و صدها برابر بیشتر خواهد شد. بیش از ۱،۵ میلیارد نفر در آسیای شرقی هیچ اعتقادی به خدای ادیان یکتاپرست ندارند. رابطه با امر قدسی و دینداری انسان بخشی از هویت و واقعیت بیوگرافیک انسان است و دین‌دار بودن نوعی بودن و انتخاب در این دنیا. شدت و ضعف دین‌داری (و یا بی‌دینی) و معنایی که هر کس به دین و دین‌داری خود می‌دهد، در جریان تجربه‌ی فردی و اجتماعی شکل می‌گیرد. جامعه‌شناسی نه دین و باور قدسی را امری فطری می‌داند و نه رابطه با دین و دین‌داری را پدیده‌ای ساکن، ذاتی و یا مقدس. وقتی هم قرار است پیرامون موضوعی کار شود که به یکی از اصول و یا باورهای دینی مربوط است، قدسی، غلط و یا صحیح‌بودن این اصل و قاعده مسئله‌ی اصلی جامعه‌شناس نیست، چرا که نقش او با آیت‌الله، مرجع تقلید، مبلغ دینی و یا امام جمعه متفاوت است. برای او امر جامعه‌شناسانه عبارت است از معنای یک باور یا عمل دینی، رابطه با نهاد دین، نوع تلقی و تجربه‌ی افراد، تفاوت‌های احتمالی و رابطه‌ی بین‌الاذهانی با دیگران.

تلاش برای اسلامی‌کردن علوم انسانی خطر انتقال و تحمیل کارکردهای دین به علوم انسانی را در بردارد. علوم انسانی که باید گفتمان خود را نه بر پایه‌ی واقعیت‌ها و تحولات انسان و جامعه و کار میدانی و نظری آکادمیک که الگوها و آموزه‌های دینی منطبق کند.



چنین علوم انسانی دیگر استقلال آکادمیک خود را از دست می‌دهد و به زیرمجموعه‌ی کاربردی برای توجیه یک دین و یا کمک به یک حکومت دینی و مهندسی جامعه تبدیل می‌شود.

پرسش بعدی به جایگاه دانشجو و استاد باز می‌گردد. همان‌گونه که پیشتر نیز گفته شد، یکی از اصلی‌ترین ویژگی‌های دانشگاه مدرن وجود آزادی‌های آکادمیک و نقد و سنجش‌گری به‌عنوان شرایط اصلی فعالیت علمی و دانشگاهی است. در نوشته‌های هواداران اسلامی‌کردن علوم انسانی از هدف‌های سیاسی و ایدئولوژیکی سخن به میان می‌آید که قرار است علوم انسانی اسلامی دنبال کنند. به زبان دیگر، هدف دانشگاه اسلامی‌شده پیش از آنکه فراهم‌کردن زمینه‌ی مطلوب یادگیری علوم و پژوهش با هدف‌های آکادمیک و دغدغه‌ی شناخت ژرف‌تر باشد تربیت جوانانی با هویت دینی ازپیش تعیین‌شده برای خدمت به حکومت دینی است. این درک از آموزش با فضا و دنیای آکادمیک و دانشگاهی و نیز با آزادی انتخاب فرد در تناقض اشکار است و بیشتر به تلقین ایدئولوژی (Reboul, 1977) می‌ماند. در این الگو نظام آموزشی به‌جای دانشجو تصمیم گرفته است، چه هویت و چه خوانشی از دین دارای اعتبار است و از دانشجو هم انتظار می‌رود به اصل تعبد گردن نهد، چراکه دیگرانی که مصلحت او را بهتر از خود او می‌دانند، راه را برایش تعیین کرده‌اند. خطر علوم انسانی اسلامی فروکاستن نقش دانشجو به طلبه‌ای است که با ایمان کامل به مدرسه دینی می‌رود و پای درس استاد و عالم دینی می‌نشیند، مقلد این یا آن مرجع می‌شود و کم‌وبیش همان یادگرفته‌ها را بازتولید می‌کند. نقش استاد هم ازپیش تعیین شده‌است. او نباید در دانشجو شک و تردید ایجاد کند و علمی را عرضه کند که خطوط قرمز را رعایت کرده‌اند و در خدمت یک خوانش از دین و یک حکومت دینی قرار دارد. سرنوشت پژوهش در علوم انسانی مهندسی‌شده هم در این درک از دانشگاه متفاوت از سرنوشت استاد و دانشجو نخواهد بود. ناگفته پیداست که آن بخش از علوم انسانی کاربردی که در خدمت مهندسی‌کردن جامعه است مشکل کمتری با خطوط قرمز مذهبی و سیاسی خواهد داشت.

پرسش چهارم به تعریف دانشگاه با یک هویت دینی (یا خوانشی از یک دین) باز می‌گردد. بسیاری از مدعیان اسلامی‌کردن علوم انسانی با اشاره به هویت فرهنگی پژوهش‌گر و یا زمینه‌ی فرهنگی موضوع پژوهش مدعی به‌وجودآوردن علمی هستند که دارای روش‌شناسی و شناخت‌شناسی متفاوتی نسبت به علوم انسانی متداول دانشگاهی است. اگر قرار باشد علوم انسانی دانشگاهی به‌جای تکیه بر مجموعه‌ای از هنجارها، روش‌ها، مفاهیم و نظریه‌های کم‌وبیش مشترک یک حوزه‌ی علمی دارای مرزهای هویتی و فرهنگی باشند، در این صورت کسانی هم که به دانشگاه اسلامی (شیعه‌ی ولایت فقیهی) می‌آیند باید با چنین هویتی هم‌ساز باشند (و یا به ناچار «تقیه» اختیار کنند). حال اگر بخواهیم این منطق را پی گیریم و آزادی وجدان و هویت دینی افراد را خدشه‌دار نکنیم، باید علوم انسانی سنی، ارمنی، یهودی، زرتشتی، بهایی، شیعیان ناباور به ولایت فقیه، لائیک و یا درویش گنابادی را هم به‌وجود آوریم که هر یک پیش از آنکه دغدغه‌ی یک حوزه‌ی شناختی و دانشگاهی جهان‌شمول را داشته باشند، نماینده‌ی یک حوزه‌ی فرهنگی، هویت دینی و علومی با اگر و مگرها و مناطق ممنوعه باشند. هر دینی و یا هر برداشت دینی متون مقدس و خطوط قرمز، حقیقت یگانه‌ی خویش را داراست و تعریف علوم انسانی در چهارچوب هویت دینی به معنای پایان علوم انسانی دانشگاهی هم خواهد بود.

اسلامی‌کردن علوم انسانی و دانشگاه به این ترتیب نوعی به‌قهقرارفتن دانشگاه در مقایسه با فلسفه‌ی وجودی دانشگاه مدرن و هویت فرامذهبی و جهان‌شمول آن در عصری است که بین‌المللی‌شدن علوم و دانشگاه به یک گرایش کلان در توسعه‌ی آموزش عالی در سطح جهانی تبدیل شده‌است. فرامذهبی‌بودن دانشگاه مدرن به معنای ضدمذهبی‌بودن آن نیست. دانشگاه مدرن بر پایه‌ی مرزهای جغرافیای ملی تعریف می‌شود و در هر کشوری هویت‌های مذهبی و فرهنگی گوناگونی در کنار یکدیگر زندگی می‌کنند. تفکیک آموزش مذهبی و آموزش علمی و دانشگاهی نتیجه عملی بن‌بست‌ها و گره‌گاه‌های روش‌شناسانه و معرفت‌شناسانه‌ای بود که اختلاط این دو



حوزه به‌وجود می‌آورد. این بدان معنا نبوده و نیست که دانشجو و استاد دست از باورهای مذهبی خویش بشویند و یا ضدمذهب باشند. ناسازگار بودن کار علمی با برخی از باورهای مذهبی و انگاره‌های قدسی و نیز تمایل به پرهیز از ورود به درگیری فرهنگی و نظری بی‌سرانجام بسیاری از دانشگاهیان دین‌دار را هم به این نتیجه‌گیری رساند که تفکیک این دو حوزه پیش از هر چیز به سود خود دین است. همه‌ی بحث‌هایی که مدعیان علوم انسانی اسلامی مطرح می‌کنند می‌توانند موضوع کار علوم انسانی باشند، درست همان‌گونه که کسانی مانند حسین نصر در دانشگاه‌های آمریکایی توانستند و یا می‌توانند نظریات خود را در کنار سایر نظریه‌ها مطرح کنند.

خطر بزرگ دیگر اسلامی‌کردن علوم انسانی و برجسته‌کردن بعد هویتی دانشگاه می‌تواند این باشد که دانشگاه‌های ایران از برقراری ارتباط با دیگر فضاهای آکادمیک بازبمانند. بدون وجود مجموعه‌ای از معیارها و پایه‌های شناخت‌شناسانه‌ی مشترک و یا یک زبان جهانی علمی در هر شاخه‌ی دانشگاهی رابطه‌گرفتن و دادوستد و تبادل علمی با دنیای امروز حتا در حوزه‌ی کشورهای مسلمان‌نشین هم ناممکن می‌شود. تجربه‌ها و دانش علوم انسانی دیگر کشورها زمانی می‌توانند بطور خلاق در خدمت پیشرفت علوم انسانی در ایران باشند که این زبان و کدهای مشترک و مفاهیم قابل درک جهان‌شمول امکان ارتباط علمی را به‌وجود آورند.

کتاب شناسی

آل احمد جلال (۱۳۷۵). غرب زدگی. تهران : انتشارت فردوس، چاپ سوم.

بازرگان, مهدی (۱۳۷۹). مباحث علمی اسلامی. مجموعه آثار ۷, تهران: شرکت سهامی انتشار.

باقری خسرو (۱۳۸۲), هویت علم دینی:نگاهی معرفت شناختی به نسبت دین با علوم انسانی. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

پارسانیا حمید (۱۳۹۱). جهان‌های اجتماعی. قم: کتاب فردا.

پارسانیا حمید (۱۳۸۷). "بازسازی علم مدرن و بازخوانی علم دینی"،فصلنامه علمی-پژوهشی راهبرد فرهنگ، ش ۳۰

پارسا نیا حمید (۱۳۸۸). "روش شناسی علوم انسانی با رویکرد اسلامی"،

پژوهش، ش ۲۰

پارسانیا حمید (۱۳۸۶). سنت، ایدئولوژی، علم. قم: بوستان کتاب.

پارسانیا حمید (۱۳۶۷). "فلسفه علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی معرفت"، مجله معرفت، ش ۲۰.

پایا علی (۱۳۹۰). فلسفه تحلیلی و تحلیل فلسفی: مسائل، چشم انداز ها و کاربرد ها (مجلد ۱ و ۲)، تهران: طرح نو.

پایا علی (۱۳۸۶). "ملاحظاتی نقادانه در باره دو مفهوم علم دینی و علم بومی"، حکمت و فلسفه، ش ۲ و ۳.

پایا علی (۱۳۸۵). "آینده علوم انسانی در ایران"، فصلنامه روش شناسی علوم انسانی، ش ۴۹.

جمالی مصطفی (۱۳۹۰). "هویت علوم انسانی اسلامی از دیدگاه روش شناختی"، پژوهش، ش ۳.

جوادی آملی عبدالله (۱۳۸۹). منزلت عقل در هندسه معرفت دینی. قم: نشر اسرا.

جوادی آملی عبدالله (۱۳۷۲). شریعت در آینه معرفت. قم: نشر فرهنگی رجاء.

خسروپناه عبدالحسین (۱۳۹۳). در جستجوی علوم انسانی اسلامی. قم: دفتر نشر معارف.

خسروپناه عبدالحسین (۱۳۹۲). فلسفه علوم انسانی (بنیادهای نظری). تهران: انتشارات تعلیم و تربیت اسلامی.

خسروپناه عبدالحسین (۱۳۹۰). "جستاری در اسلام سازی علوم انسانی"، ماهنامه معارف، ش ۸۶.

حائری شیرازی محی‌الدین (۱۳۹۰). پیشرفت جامعه وتحول علوم انسانی، کیهان فرهنگی، ش ۲۹۲، ۲۹۳.

خمینی روح الله (۱۳۶۰). صحیفه امام خمینی. تهران: موسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی، جلد پانزدهم.

خندان علی‌اصغر (۱۳۸۸). درآمدی بر علوم انسانی اسلامی. تهران: دانشگاه امام صادق.

داوری اردکانی رضا (۱۳۸۷). درآمدی بر آزاداندیشی و نظریه‌پردازی در علوم دینی. قم: مؤسسه بوستان کتاب.

دیبا حسین (۱۳۹۱)،" مشکلات نظری و عملی فراروی مسئلهٔ اسلامی‌سازی علوم انسانی", فصلنامه پژوهش‌های علوم انسانی اسلامی، ش ۳.

زرین ادوارد (۱۳۹۳). پوپر چونان فیلسوفی ندانم انگار- گفت وگو با کارل پوپر در باب دین و خدا. ترجمه یاسر میردامادی، تارنمای ایران وایر.



زیبا کلام سعید (۱۳۸۲). "از چیستی علم به سوی چگونگی علم"، فصلنامه حوزه و دانشگاه، ش ۳۴.
زیبا کلام سعید (۱۳۸۴). معرفت شناسی اجتماعی؛ طرح و نقد مکتب ادینبور. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه.
سروش عبدالکریم (۱۳۸۰). تفرج صنع (گفتارهایی در اخلاق و صنعت و علوم انسانی). تهران: موسسه فرهنگی صراط.
سروش عبدالکریم (۱۳۷۸). آخرش هم ندانستند که منزلگه مقصود کجاست، نشریه لوح، ش ۶.
سوزنچی حسین (۱۳۸۷). درآمدی بر علوم انسانی اسلامی، "ارزش و دانش". تهران: دانشگاه امام صادق.
سوزنچی حسین (۱۳۸۸). "تاملی در باب بایسته‌های تحول در علوم انسانی: حرکت به سمت تحقق علوم انسانی اسلامی'، فصلنامه علمی-پژوهشی راهبرد فرهنگ، ش۵، بهار.
سوزنچی حسین (۱۳۸۸). "علم دینی به منزله مبنایی در باب نحوه تعامل علم و دین"، فصلنامه علمی-پژوهشی راهبرد فرهنگ، ش۶.
سوزنچی حسین (۱۳۸۷). درآمدی بر علوم انسانی اسلامی، در «ارزش و دانش»، تهران: دانشگاه امام صادق.
طباطبایی محمد حسین (۱۳۷۲). اصول فلسفه و روش رئالیسم. تهران:صدرا.
عبداللهی مهدی (۱۹۹۲). "الگوی تاسیس علوم انسانی اسلامی"، پژوهش نامه علوم انسانی اسلامی، ش ۱.
عزیزی امین (۱۳۹۳). عوامل اثرگذار بر تولید علوم انسانی، علم دینی ().
فیاض ابراهیم (۱۳۸۹). تولید علم و علوم انسانی. مشهد: سپیده باوران.
کرم اللهی نعمت الله (۱۹۹۲). "علوم انسانی از هست تا باید"، خردنامه، ش ۱۱۱.
کوهن تامس (۱۳۸۳). ساختار انقلاب های علمی. ترجمه عباس طاهری، تهران: نشر قصه.
گلشنی مهدی (۱۳۸۵). از علم سکولار تا علم دینی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
گلشنی مهدی (۱۳۸۰). قرآن و علوم طبیعت. تهران: نشر مطهر.
گلشنی مهدی (۱۳۷۷). "آیا علم دینی معنا دارد؟" فصلنامه حوزه و دانشگاه، ش ۱۶ و ۱۷.
مجاهدیان مجتبی (۱۳۹۰). "ملودرام علوم انسانی در ایران"، ماهنامه معارف، ش ۸۶.
ملکیان مصطفی (۱۳۸۸). پیش فرض های بازسازی اسلامی علوم انسانی،

دیـدگاه هـا و ملاحضـات علـم دینـی، قـم: پژوهشـگاه حـوزه و دانشـگاه.

ملکیـان مصطفـی (۱۳۷۹). "امـکان و چگونگـی علـم دینـی"، حـوزه و دانشـگاه، ش ۲۲.

مصبـاح یـزدی محمـد تقـی (۱۳۹۰). "علـم دینـی و اسـلای سـازی علـوم انسـانی"، ماهنامـه معـارف، ش ۸۶.

مصبـاح یـزدی محمـد تقـی (۱۳۸۵). "شـیوه هـای اسـلامی کـردن دانشـگاه"، فقـه و مبانـی حقـوق، ش ۴.

مطهـری مرتضـی (۱۳۷۷). آشـنایی بـا علـوم اسـلامی ۱، منطـق " فلسـفه. تهـران: انتشـارات صـدرا.

مهاجـر نیـا محسـن (۱۳۹۲). راهکارهـای تحـول در علـوم انسـانی، خـرد نامـه، ش ۱۱۱.

میرباقـری سـید محمدمهـدی (۱۳۹۱). گفتارهایـی پیرامـون تحـول در علـوم انسـانی. قـم: فجـر ولایـت.

نامـدار مظفـر (۱۳۹۲)، "کژتابـی هـای بومـی کـردن علـوم انسـانی در ایـران"، خـرد نامـه، ش ۱۱۱.

نصـر حسـین (۱۳۸۴). آرمانهـا و واقعیـت هـای اسـلام. ترجمـه انشـاء الله رحمتـی، تهـران: نشـر جامـی، چـاپ دوم.

نصــر حســین (۱۳۸۳). معرفــت و امــر قدســی. ترجمــه فــرزاد حاجــی میرزایــی، تهــران: نشــر فــرزان.

نصـر حسـین (۱۳۸۲). نیـاز بـه علـم مقـدس. ترجمـه حسـن میانـداری، قـم: نشـر طـه.



Arkoun M. (1984). «Le Concept de Raison Islamique», in Pour une Critique de la Raison Islamique, Maisonneuve et Larose, Paris, 1984, pp. 99-65.

Aron R. (1967). Les Étapes de la pensée sociologique. Paris: Gallimard.

Arturo E. (1999). « After nature: Steps to an antiessentialist political ecology», Current Anthopology, 1) 40).

Bernstien B. (1971). «On the Classification and Framing of Educational Knowledge», in M. F. D. Young (ed.). Knowledge and control : New Directions for the Sociology of Education. London and New York: Collier-Macmillan.

Berthelot J.-M. (2012). Epistémologie des sciences sociales. Paris : PUF.

Bucaille M. (1976). La Bible, le Coran et la Science. Paris : Seghers.

Butt N. (1991). Science and Muslim Societies. London : Grey Seal Books.

Charrier J.-P. (2012). Scientisme et occident: Essais d›épistémologie critique. Paris : Harmattan.

Chatterje P. (2006). Controverse en Inde autour de l'histoire colonial, Le Monde diplomatique, février.

Chibber V. (2014). L'universalisme, une arme pour la gauche, Le Monde Diplomatique, n° 722.

Colliot-Thélène C. (2006). Sociologie de Max Weber. Paris: La Découverte.

Compte A. (2002). Discours sur l›esprit positif: Ordre et progrès. Paris: éd. Vrin.

Compte A. (2001). Cours de philosophie positive. (quatre tomes) éd. BookSurge Publishing.

Depesh C. (2009). Provincialiser l'Europe. La pensée postcoloniale et la difference historique. Paris : Editions Amesterdam

Foucault M. (1980). Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1977-1972 (trans. Colin Gordon). Vintage: Stained edition.

Khosrokhavar F. & Nikpey A. (2008). Avoir vingt ans au pays des ayatollahs. Paris : Robert Laffont

Khosrokhavar F. (2002). « Neo-conservative Intellectuals in Iran », Critique, n° 2002 ,19, pp. 30-5

Khosrokhavar F. (1993). L'Utopie Sacrifiée. Sociologie de la révolution iranienne. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Lambert D. (1999). Sciences et théologie - Les figures d'un dialogue. Namur: Presses universitaires de Namur

Mottaghi M. (2004). Les nouveaux intellectuels musulmans. Thèse de °3 cycle, Paris : EHESS

Paivandi S. (2012). « The meaning of the Islamization of the school in Iran", in M. Ahmed, Education in West Asia, London: Bloomsbury, pp. 102-79.

Paivandi S. (2006). Islam et éducation en Iran. Echec de l'islamisation de l'école en Iran. Paris : L'Harmattan.

Pakdaman H. (1969). Jamâl ed dîn Asad Abâdî dit Afghani. Paris : Maisonneuve et Larose.

Piaget J. (1970). Epistémologie des sciences de l'homme. Paris : Gallimard.

Weber M. (1965). Essais sur la théorie de la science. Paris : Plon.

Wolfs J.L. (2013). Sciences, religions et identités culturelles : quels enjeux pour l›éducation ? Bruxelles : De Boeck.

Ziba Kalam S. (1997). "Relativism Due to a Theory of Natural Rationality", Journal for General Philosophy of Science, vol.28



حسن یوسفی اشکوری/ دین علمی و علم دینی

چکیده

در ایـن نوشـتار دو مفهـوم «علـمِ دینـی» و «دیـنِ علمـی» مـورد بحـث و مداقّـه قـرار می‌گیرنـد. در آغـاز از دیـنِ علمـی (موجـه سـازی گزاره‌هـای اسـلامی بـا داده‌هـای علـوم تجربـی و انسـانی) و حامیـان و حاملانـش در میـان متفکـران مسـلمان معاصـر سـخن مـی‌رود و بعـد مفهـوم علـمِ دینـی بـه بحـث گذاشـته می‌شـود. در پـی آن معنـا و مفهـوم علـم و دیـن ارائـه می‌شـود و آنـگاه از ربـط موضوعـی دیـن و علـم و اینکـه دیـنِ علمـی ممکـن اسـت یـا نـه سـخن مـی‌رود و پـس از آن بـه مبانـی تئوریـک و موضـوع مداخلـه پیش‌فرض‌هـا در تولیـد نظریه‌هـا و تولیـد علـم پرداختـه می‌شـود. در بخـش اصلـی دعـاوی مدعیـان علـم دینـی (علـم اسـلامی و از جملـه تأسـیس علـوم انسـانی اسـلامی و نیـز اسلامی‌شـدن و یـا اسـلامی‌کردن دانشـگاه‌ها) مـورد نقـد و بررسـی قـرار می‌گیـرد. نظریـه‌ی مختـار نویسـنده ایـن اسـت کـه به‌دلایـل مختلـف تأسـیس علمـی خـاص بـا عنـوان «علـم اسـلامی» ممتنـع اسـت و حداقـل تـا کنـون نظریه‌پردازی‌هـای مدعیـان در ایـران در ایـن بـاب قانـع کننـده نبـوده و نیسـت و در عمـل نیـز محقـق نشـده و ازایـن‌رو اکنـون در دانشـگاه‌ها پدیـده‌ای ذیـل عنـوان «علـمِ دینـی» نداریـم. قابـل گفتـن اسـت کـه ایـن نوشـتار بسـی مبسـوط‌تر از ایـن بـود کـه بـه دلیـل محدودیـت در نشـریه تلخیـص شـده و متـن کامـل آن پـس از ایـن منتشـر خواهـد شـد.

کلیدواژه‌هـای ایـن نوشـتار عبارت‌انـد از: علـم، دیـن، دیـن علمـی، علـم دینـی، اسـلام، خدابـاوری، انسـان، فقـه و شـریعت، فلسـفه، علـوم

انسانی، علوم انسانی و علوم اجتماعی اسلامی، عقل و عقل‌گرایی و دانشگاه اسلامی.

درآمد

از اصطلاحات تازه در حوزه دین‌شناسی معاصر جهان اسلام «علمِ دینی» است اما اصطلاح «دینِ علمی» نیز از قبل مطرح بوده است. هرچند در این نوشتار محور بحث موضوع نخست است و نه دومی، در عین حال با گزارشی که خواهد آمد، تلاش خواهم کرد که پرتوی بر هر دو مفهوم افکنده شود.

تاریخچه

از آنجا که مبحث «دینِ علمی» تاریخاً مقدم است، در آغاز شرحی کوتاه در این باب می‌آورم.

دین علمی: شاید بتوان رد پای تفسیر علمی گزاره‌های دینی و به ویژه متن مقدس مسلمانان یعنی قرآن را به سده‌های نخستین و میانه‌ی اسلامی نیز یافت، اما بی‌گمان، این نوع نگاه به دین و به‌ویژه به قرآن، به روزگار ما و بیشتر به یک قرن اخیر بازمی‌گردد. به‌طور مشخص این نوع نگاه تفسیری به دین، محصول و برآمد مواجهه و چالش مسلمانان و متفکران اسلامی معاصر با جهان غربی و افکار و آموزه‌های علم‌محور مدرن است.

در این میان، هرچند عموم عالمان دینی و به پیروی از آن‌ها مؤمنان مقلد، در این مواجهه راه نفی و انکار را در پیش گرفته یا به کلی چنین چالشی را منکر شده و یا آشکارا به ستیزه با عقلانیت جدید و علوم و فنون فرنگی پرداخته تا به دیانت و سنن مذهبی وفادار بمانند و از ساحت دیانت دفاع کنند. اما جریان نوپای روشنفکران و نوگرایان مسلمان، کم‌وبیش چالش‌ها را جدی گرفته ولی تلاش کردند تا به نحوی معقول تعارضات احتمالی دین و عقل و علم را برطرف نمایند و در نهایت با ارائه دینِ عقلی و علمی، هم از ساحت دین و ارزش‌های دینی دفاع کنند و هم علوم و فنون و عقلانیت جدید را به‌رسمیت بشناسند و حتی تمام این علوم جدید را از منظر

دینی موجه و پذیرفتنی بنمایانند. در این مقطع است که مفهوم «دینِ علمی» زاده می‌شود. در گذشته چنین اصطلاحی و کوششی (حداقل در سطح معاصر) وجود نداشت. دین عقلی یعنی تقدم عقل بر نقل و قبول سنت نقلی بر بنیاد استدلال‌های عقلی.

اگر بخواهم به چهره‌های شاخص این نحله‌ی نوین فکری در جهان اسلام اشارتی بکنم تا صورت‌مسئله روشن‌تر شود، می‌توانم به سید احمدخان، رفاعه الطهطاوی، محمد عبده در عالم سنت و در عالم شیعی و در ایران به آیت‌الله طالقانی، مهندس مهدی بازرگان، دکتر یدالله سحابی، محمد حنیف نژاد اشاره کنم. البته بیفزایم می‌توان تمام روشنفکران معاصر مسلمان را در یک طبقه قرار داد و گفت که تمام آن‌ها در رویکرد عقلانی و علمی به دین اشتراک نظر داشته و همه کم‌وبیش روی آن تأکید داشته‌اند، ولی بخش عمده‌ی آنان به طور خاص بیشتر عقل‌گرا بودند تا علم‌گرا و بخش محدودتر آن به‌طور ویژه و گاه تخصصی علم محور بودند. کسانی چون سید جمال‌الدین اسدآبادی، اقبال لاهوری، فضل الرحمان، عابد جابری، حسن حنفی، نصر حامد ابوزید، محمد ارکون، شریعتی، پیمان و اکنون سروش و شبستری و پرشماران دیگر، در زمره‌ی گروه نخست‌اند و افرادی که پیش گفته شد از شمار گروه دوم‌اند. گروه علم‌محور در تکاپوهای فکری و به ویژه در تفاسیری که بر قرآن نوشته‌اند، عمدتاً با معیارهای علوم نوین سراغ قرآن و دیانت رفته و تلاش وافر کرده‌اند تا به نحو معقول آیات مربوط و یا روایات مذهبی را با داده‌های علوم مختلف (از فیزیک و شیمی و نجوم گرفته تا پزشکی و ریاضیات و آمار و اعداد و گیاه‌شناسی و آب‌شناسی و...) تفسیر و توجیه کنند. شاید بتوان گفت هر دو گروه به ارائه‌ی دینِ علمی باور داشته و هر یک به فراخور حال و تخصص خود در این راه کوشیده‌اند، ولی کسانی که در علوم انسانی و علوم اتماعی دستی داشته و از آن منظر به بازتفسیر متون و گزاره‌های دینی پرداخته و کسانی هم در علوم طبیعی و دقیقه کم‌وبیش تبحری داشته و از این منظر به تفاسیر دینی اهتمام کرده‌اند. بازرگان شش کتاب مهم و اثرگذار در قلمرو دینِ علمی به یادگار نهاده است: مطهرات در اسلام، راه طی شده، عشق

و پرستش، ذره‌ی بی‌انتها، باد و باران در قرآن و مهم‌تر از همه سیر تحول قرآن. با این همه باید افزود که هرچند بازرگان پیرو آن نحله فکری بود که باور داشت علم واقعی و دین واقعی در تعارض قرار نمی‌گیرند و خود او در تمام عمر کوشش کرد تا این دعوی را ثابت کند، در عین حال با فرض تصور تعارض غیر قابل حل، او آشکارا جانب دین و وحی را می‌گرفت و از علم و عقل عبور می‌کرد.

علم دینی: اما علمِ دینی یکسره از مقوله‌ی دیگر است و کاملاً جدید. این نظریه البته در جهان اسلام بی‌سابقه نیست (ازجمله در مالزی متفکرانی مانند نقیب در این باب کتاب‌ها نوشته و تلاش‌های بسیاری کرده‌اند) اما در ایران از مقطع پس از انقلاب این اندیشه جدی شد و کسانی در این راه کوشش‌های زیادی کرده و همچنان این کوشش ادامه دارد. البته می‌توان تبار این گرایش را در ایران به دوران پیش از انقلاب بازگرداند؛ از زمانی که در دهه‌ی چهل و پنجاه این فکر اوج گرفت که باید اسلام را به‌مثابه‌ی یک مکتب و جهان‌بینی تمام‌عیار و کامل معرفی کرد؛ به‌گونه‌ای که توان رقابت با افکار و مکتب‌های دیگر (بیشتر مارکسیسم) را داشته باشد و بتواند به تمام مسائل و معضلات فردی و اجتماعی و سیاسی جدید یعنی به پرسش‌های دنیا و آخرت مؤمنان پاسخی دینی بدهد. در پی آن عناوینی ترکیبی برساخته شد که دارای پسوند «اسلامی» بودند چون: مکتب اسلام، جهان‌بینی اسلامی، ایدئولوژی اسلامی (دین به‌مثابه‌ی یک ایدئولوژی)، فلسفه‌ی تاریخ قرآنی و اسلامی، تاریخ نگری اسلامی، جامعه‌شناسی اسلامی، اقتصاد اسلامی، روان‌شناسی اسلامی، انسان‌شناسی اسلامی و...گرچه در تولید و گسترش این مصطلحات بیشترین نقش را شریعتی داشت اما مجاهدین (به طور غیر مستقیم) و مرتضی مطهری (به طور مستقیم البته بیشتر تحت تأثیر شریعتی و مجاهدین) در تعمیق این رویکرد تازه و پروراندن چنان مفاهیم و مصطلحاتی نقش مهمی ایفا کردند.

مدعای بزرگ این است که در اندیشه و تفکر مسلمانان و در جامعه‌ی اسلامی، علوم در تمام شاخه‌هایش (از علوم دقیقه مانند فیزیک و نجوم گرفته تا علوم انسانی و اجتماعی) باید اسلامی

باشند وگرنه مسلمانان و جوامع اسلامی غرب‌زده باقی خواهند ماند و همچنان به پیروی خود از علوم و فرهنگ بیگانه و ضد اسلامی ادامه خواهند داد و در نهایت به استقلال و خودکفایی نخواهند رسید. در این چهارچوب بود که «انقلاب فرهنگی» در همان نخستین سال انقلاب رخ داد و پس‌ازآن بحث داغ و پر مناقشه اسلامی‌شدن و یا اسلامی کردن دانشگاه‌ها و تحول بنیادین در متون درسی (ازجمله تأسیس «سمت» برای تأمین این منظور) و تربیت و پرورش استادان متخصص و مطلوب نظام سیاسی مطرح شد و نهادهای آموزشی مهم چون «تربیت مدرس» و «جامعه الصاق» در تهران و نهادهایی در قم (مانند «فرهنگستان علوم اسلامی» که از دوران پیش از انقلاب به‌وسیله‌ی سید منیرالدین حسینی تأسیس‌شده بود) و حتی اعزام طلاب قم به برخی دانشگاه‌های غربی (ازجمله اعزام به مک‌گیل-کانادا) پدید آمد؛ داستانی که به‌رغم ناکامی‌های آشکار، هنوز نیز باقوت و قدرت ادامه دارد. آنچه در پی می‌آید، جهدی در باب ایضاحات مفهوم علمِ دینی است. اما نخست ضروری است که در دو مفهوم کلیدی «علم» و «دین» اندکی تأمل کنیم.

علم چیست؟

واژه‌ی «علم»، مانند دیگر مفاهیم و واژگان، دارای معنای جامع و مانع نیست و ازاین‌رو در فرهنگ‌های مختلف و حتی در مقاطع مختلف تاریخی و فرهنگی معانی مختلف و متنوع پیدا می‌کند. اجمالاً علم در یک نگاه عام و گسترده به معنای دانایی است که سطوح مختلفی از دانایی را دربرمی‌گیرد. در پایین‌ترین سطح علم به معنای اطلاع از چیزی است و در عالی‌ترین سطح به معنای دانایی، مترادف با آگاهی و شناخت است. اما درهرحال مراد اطلاعات و آگاهی‌ای است معتبر و قابل توضیح و در صورت دعوی وثاقت و صحت، قابل‌اثبات و توجیه. در این صورت هر نوع آگاهی و دانایی و دانشی که از طرق معقول و مقبول و منطقی قابل توضیح و توجیه و در صورت لزوم قابل‌اثبات باشد، در مفهوم عام و شامل علم قرار می‌گیرد. در این تعریف عام، متعلق و موضوع علم هر چیزی می‌تواند باشد، اما در صورت توضیح

و توجیه‌پذیـری، می‌توانـد مشـمول تعریـف علـم قـرار بگیـرد. امـا در ایـن میـان، موضـوع هـر علمـی متفـاوت اسـت و ازایـن‌رو به‌تناسـب مدعـا و موضـوع، منطـق توضیـح و توجیـه و احیانـاً اثبـات نیـز متفـاوت خواهـد بـود. مثـلاً موضـوع تحقیـق و تفحـص در علـوم مـادی (بـه اصطـلاح علـوم دقیقـه و طبیعـی) بـا منطـق خـاص و متناسـب بـا خـودش قابـل توضیـح و تبییـن اسـت و موضـوع تحقیـق در علـوم غیردقیقـه (اصطلاحـاً علـوم انسـانی و اجتماعـی) نیـز ابزارهـا و منطـق خـاص خـود را می‌طلبـد. منطـق و ابـزار توجیهـی هـر موضـوع خـاص در هریـک از علـوم طبیعـی و غیرطبیعـی نیـز ویـژه و منحصـر بـه خـود اوسـت. مثـلاً علـم ریاضـی و منطـق قواعـد و ابـزار خـاص خـود را دارد و علـم نجـوم ابزارهـای خـود و علـم فیزیـک و شـیمی و گیاه‌شناسـی و پزشـکی و.. نیـز چنیـن اسـت. در علـوم انسـانی، بـا توجـه بـه تنـوع گسـتره‌ی موضوعـی آن، نیـز همیـن قاعـده حاکـم اسـت. مثـلاً فلسـفه مبانـی (ماننـد بدیهیـات اولیـه) ابـزار شـناختی و تحلیلـی و توجیهـی خـاص خـود را دارد و جامعه‌شناسـی و علـم سیاسـت و روان‌شناسـی و علـم تاریـخ و اخـلاق و...نیـز همین‌طـور.

بااینکـه از منظرهـای مختلـف می‌تـوان علـوم را بـه انـواع بسـیار متکثـر تقسـیم‌بندی و طبقه‌بنـدی کـرد، امـا دیـری اسـت کـه علـوم را در یـک سـطح کلان بـه دو گـروه متمایـز طبقه‌بنـدی کرده‌انـد: علـوم طبیعـی و دقیقـه و علـوم انسـانی و علـوم اجتماعـی. بـا معیـار منطـق تحقیـق و روش تحلیـل و توجیـه، علـوم طبیعـی و مـادی، با ابـزار مـادی و تجربی (=مشـاهده و آزمایـش، اسـتقراء، تحلیـل، توجیـه، نظریـه، انکشـاف قاعـده) سـامان پیـدا می‌کننـد و علـوم انسـانی و اجتماعـی بـا ابـزار تحقیـق متناسـب (برهانـی، میدانـی و یـا کتابخانـه‌ای) موجـه و مدلـل می‌شـوند. شـاید بتـوان گفـت در علـوم انسـانی و اجتماعـی از دو معیـار و ابـزار اسـتفاده می‌شـود، یکـی عقـل محـض و برهـان قیاسـی (در فلسـفه) و دیگـر، علـوم اجتماعـی کـه بـا ابـزار تحقیـق در اشـکال مختلـف و متکثـر میدانـی (ماننـد جامعه‌شناسـی و روان‌شناسـی و...) و کتابخانـه‌ای (ماننـد تاریـخ و علـم سیاسـت و...) ممکـن و موجـه می‌شـوند. بـا ایـن همـه گـزاف نیسـت کـه گفتـه شـود، ایـن علـوم و دانش‌هـا، متکـی و مسـتظهر بـه تجربـه و مشـاهده‌اند، بـا ایـن تفـاوت کـه علـوم طبیعـی و بـه اصطـلاح تجربـی، مسـتقیماً بـه تجربـه‌ی حسـی و



عینی تکیه‌دارند و علوم غیرطبیعی به طور غیر مستقیم مستظهر به تجربه‌اند و در هر حال هیچ علمی بدون اتکا به تجربه و مشاهده، درخور نام علم نیست؛ حتی فلسفه که کاملاً متکی به برهان است، باز مقدمه‌ی نخست آن (صغری) کاملاً تجربی، مادی و حسی است و بالاتر، عرفان که مستند به «شهود» است، باز شهود (حداقل برای صاحب دعوی) پدیده‌ای است کاملاً تجربی و البته باطنی و صدالبته یقینی در حد ایمان. ازاین‌رو فیلسوف عارف‌مسلکی چون اقبال لاهوری، عارف را «مردِ باطنی» و شهود را «تجربه‌ی باطنی» می‌نامد. احتمالاً به همین دلیل بوده است که تا سده‌ی نوزدهم میلادی، علم و فلسفه در غرب یکی و حداقل در یک طبقه قرار داشتند؛ در واقع، علم شامل فلسفه هم می‌شد و در این صورت دانش فلسفه بخشی از علم بود و یا در ادواری برعکس (ازجمله در تاریخ تمدن اسلامی) بخش مهمی از فلسفه طبیعیات بود. درهرحال علم در مقام کشف روابط بین پدیده‌هاست و گزاره‌های علمی، گزاره‌های واقع‌نما هستند و ازاین‌رو ارزش معرفتی دارند (هرچند گزاره‌های معرفتی منحصر به گزاره‌های علمی خاص نیستند).

شاید استفاده از معیار دیگری بتواند تمایز علوم را نشان دهد. می‌گویند علم از چگونگی اشیاء و پدیده‌ها سخن می‌گوید و فلسفه از چرایی اشیاء. در مبحث علمِ دینی این تمایزات بیشتر روشن می‌شود.

دین چیست؟

دین نیز، مانند دیگر مفاهیم رایج و مصطلح، چندان به صورت جامع و مانع قابل تعریف و توصیف نیست. اگر به مبدأ و نقطه‌ی آغازین پیدایی ادیان نظر کنیم، به نظر می‌رسد که تعریف «دعوت اخلاقی به امر قدسی» که تعریفی است بیرونی و جامعه‌شناسانه از پدیده و مفهوم دین، تعریف معقولی است و چنین می‌نماید که تعاریف دیگر تا این حد عمومیت و لذا مقبولیت نداشته باشند. اما اگر دین را به عنوان یک پدیده‌ی تاریخی، یعنی آن‌گونه که در عینیت تاریخ و تحولات تمدنی و فرهنگی، متعین و آشکار شده است، مورد تحقیق قرار دهیم، می‌توانیم بگوییم که دین عبارت است از: دعوتی به امر

قدسی (به تعبیر ادیان سامی خدا =یهوه=الله) که از طریق ایمان به خدا و غیب (غیب در برابر عالم شهود) و تَقَیُّد به افعال اخلاقی و نیز رعایت انواعی از آداب و شعائر و احکام شریعت ممکن می‌شود و هدف غایی آن نیز رستگاری آدمی در دو جهان است.

حال به مبحث اصلی بازگردیم و ببینیم علم و دین چه نسبتی می‌توانند برقرار کنند و به طور مشخص توجیه علمی دین شدنی است؟ و یا علمِ دینی ممکن است؟ از همان مبحث اول آغاز می‌کنیم.

آیا دین علمی شدنی است؟

هرچند موجه‌سازی عقلی و علمی سابقه‌ی دیرینه دارد اما در روزگار جدید علم‌گرایی و توضیحات و توجیهات معتقدات دینی از اهمیت بیشتری برخوردار شد. اگر در گذشته توجیهات پاره‌های دستگاه دینی عمدتاً عقلی بود و آن هم عقل کهن ارسطویی که از طریق منطق صوری و فلسفه یونانی وارد حوزه‌ی فرهنگی و تمدنی مسلمانان شده بود، اما این بار آن نوع عقل‌گرایی تقریباً سست شده و در مقابل علم‌گرایی و توجیهات علمی به معنای علم تجربی و طبیعی محور دانش‌ها و توجیهات همه چیز شده بود. دیگر نه کلام کهن اشعری و حتی معتزلی چندان کارآمد و مؤثر بود و نه فلسفه‌ی یونانی با براهین قیاسی سنتی می‌توانست پاسخی درخور به پرسش‌های تازه بدهد.

با اندکی درنگ در مقام نقد دینِ علمی، می‌توان به سه نکته اشاره کرد. اول اینکه، دین اساساً مستند به نقل است و علم مستند به عقل و تجربه و نظریه‌پردازی بر اساس تجارب و مشاهدات مستقیم و غیر مستقیم و این دو نه دنبال غایات واحدی هستند و نه در روش و ابزار معرفت یکی هستند، ازاین‌رو یگانه شمردن آن دو به تناقضات بنیادینی منتهی می‌شود. دوم اینکه، قطعاً تمام مبانی معرفتی و ایمانی یک مؤمن (اعم از مسلمان و غیرمسلمان) نه با عقلِ برهانی قابل اثبات‌اند (هرچند عقلایی تفسیر شوند) و نه با معیارهای علوم تجربی و طبیعی آزمون‌پذیرند (مانند خدا و وحی و نبوت و معاد و غیب). سوم اینکه، هرچند به لحاظ نظری استفاده از علوم و معارف روز برای موجه کردن برخی از باورها و تفسیرها از متون و منابع اسلامی هم می‌تواند

موجه باشد و هم در مقاطعی به لحاظ عملی موجب تقویت ایمان دینی و تحکیم سنت‌ها و احکام شرعی در مؤمنان شود، اما در نهایت توجیه علمی گزاره‌های دینی (به ویژه قرآن با توجه به انتساب مستقیم آن به خداوند علیمِ حکیمِ مطلق) بسیار خطیر می‌نماید و در واقع شمشیر دودَمی است که هر دو سویه‌ی آن کارآمد و بُرَّنده است و می‌تواند دینِ علمی را دچار قبض و بسطی ویران‌گر کند. چراکه در علم هیچ تضمینی جاودانه برای هیچ نظریه و حتی قانونی وجود ندارد؛ علم عبارت است از مجموعه‌ی داده‌ها و گزاره‌های صادق و کاذب و صدق و کذب نیز ممکن است، دیر و یا زود، جابه‌جا شوند و یکی جایش را به دیگری بدهد. به همین دلیل برخی علم را با ابطال‌پذیری تعریف کرده‌اند. این را تاریخ علم به روشنی گزارش می‌کند. در این صورت، اگر تفسیری علمی و مستظهر به داده‌های علم امروز، فردا تغییر کرد و کذب از آب در آمد، در آن صورت، چه باید کرد؟ آیا مؤمنان این را می‌پسندند که حرف خدا و کلام وحی خلاف و کاذب درآید؟ آنگاه تکذیب کلام خدا و رسول او، چگونه با ایمان مطلق به او و اعتماد کامل به حکمت ذات باری، سازگار خواهد بود؟ اصولاً کذب و اشتباه پیاپی کلام خدا و رسول (ولو تحت عنوان تفسیر شخصی)، به‌تدریج دیگر اعتباری برای اصل دعاوی و متن مقدس دینی باقی نمی‌گذارد و حداقل مؤمنان صادق را دچار پریشانی و تناقض و تردید و تزلزل خواهدکرد. البته شاید برخی نظریه‌های تفسیری هرمنوتیک (ازجمله نظریه‌ی مؤلف مرده است و یا «شریعت صامت»)، راهی برای گریز از این مخمصه باشد، اما آن نظریه‌ها نیز، حداقل ازنظر من، هم چندان معقول و مقبول نیستند و هم در نهایت اگر گره‌ای بگشایند، ده‌ها گره، احتمالاً ناگشودنی، دیگر در دین‌شناخت دینداران ایجاد می‌کنند. در هر حال دینِ علمی، راه خطرناک و پرپیچ‌وخمی است که در نهایت بیشتر به زیان دینداران خواهد بود تا به سودشان. در حوزه‌ی علوم عقلی «دین فلسفی» نیز تا حدودی در معرض چنین مشکلی است و داستان تناقضات و تنش‌های آن دو در تاریخ (از جمله در تاریخ اسلام)، داستانی است آشنا و به همین دلیل یکی از پژوهشگران اهل فلسفه و دین (دکتر غلامحسین ابراهیمی دینانی) در کتاب چند جلدی‌اش

«ماجراهــای فکــر فلســفی در اســلام» از آن تحــت عنــوان «ماجــرا» یــاد کــرده اســت.

آیا علم دینی ممکن است؟

بــا ایــن مقدمــات، حــال، بــه مبحــث اصلــی می‌رســیم و پرســش از چندوچــون «علــمِ دینی».

مبــادی و مبانــی اســتدلالی نظریــه‌ی علــمِ دینــی چیســت؟ و تفــاوت آن بــا علــمِ غیردینــی در چیســت؟ ظاهــراً قسیم «علــمِ دینــی» «علــمِ ســکولار» اســت، در ایــن صــورت، ممیــزات ایــن دو علــم کدام‌انــد؟

پیــش از ایــن در تعریــف علــم گفتــه شــد کــه علــم عبــارت اســت از هــر نــوع آگاهــی و دانایــی و دانشــی کــه از طــرق معقــول و مقبــول و منطقــی قابــل توضیــح و توجیــه و در صــورت لــزوم قابــل اثبــات باشــد. نیــز گفتــه شــد کــه در روزگار مــا علــوم را بــه علــوم طبیعــی و علــوم انســانی و یــا اجتماعــی تقســیم می‌کننــد. بــا ایــن تعریــف از علــم و مرزبنــدی انــواع علــم، دعــوی علــمِ دینــی، چگونــه مدعایــی اســت و مدعیــان و مدافعــان آن چگونــه از آن حمایــت و دفــاع می‌کننــد؟

مبادی نظری و تئوریک علمِ دینی

تــا آنجــا کــه مــن متوجــه شــده‌ام، نظریه‌پــردازان علــمِ دینــی در ایــران، عمدتــاً یــک محــور را بــه عنــوان نقطــه عزیمــت و مبــدأ نظــری و معرفتــی علــمِ دینــی مطــرح کــرده و در ایــن چارچــوب دعــوی علــم بــا پســوند دینــی را نــه تنهــا امــری ممکــن بلکــه ضــروری می‌شــمارند و آن عبــارت اســت از: ضــرورت مبــادی و پیش‌فرض‌هــای متافیزیکــی (مابعدالطبیعــی) در علــوم. در ایــن بــاب شــرحی ضــروری اســت.

اجمــالاً در اینکــه تولیــد علــم و طــرح هــر نظریــه و یــا انکشــاف هــر قاعــده‌ای علمــی مســبوق بــه انــواع فرضیه‌هــا و یــا پیش‌فرض‌هاســت، اختلافــی نیســت،[1] امــا اینکــه ایــن فرضیه‌هــا از کجــا می‌آینــد، دیــدگاه اجماعــی یکســانی وجــود نــدارد. ایــن مبحــث در موضــوع «فلســفه علــم»

---

۱. در ایــن مــورد کتــاب «مبــادی مابعدالطبیعی علــوم نویــن» اثــر ادویــن آثــر بــرت، ترجمــه عبدالکریــم ســروش، تهــران، انتشــارات صــراط، ۱۳۶۹ اثــر مفیــدی توانــد بــود.



مورد گفتگوست و انواع نظریه در این باب اظهار شده است. آنچه قطعی می‌نماید این است که غالب پیش‌فرضیه‌ها معلل‌اند و نه مدلل. در غرب دیری است که به این موضوع توجه شده ولی در جهان اسلام احتمالاً سید جمال‌الدین اسدآبادی نخستین کسی است که حدود ۱۳۰ سال قبل در کتاب «مقالات جمالیه» به ضرورت فلسفه‌ی علم برای تولید علم در میان مسلمانان اشاره کرده است.[۲]

اما در مورد منشأ فرضیه‌ها، این فرضیه‌ها می‌توانند از عقل متعارف آدمی، تجربه‌ها و از جمله آموزه‌های ایمانی و دینی برآمده باشند. اگر اصل حضور ضروری مبادی ماقبل علم را مسلم بدانیم، حال سخن و دعوی مدافعان علم دینی این است که در صورت مفروض‌گرفتن اصول متافیزیکی ایمان دینی و اصول مذهبی، علم دینی قابل تصور و حتی می‌توان گفت بدیهی است؛ زیرا این مفروضات قطعی، هم در تجربه (مشاهده) اثر می‌گذارند و هم در تحلیل داده‌ها و هم در داوری‌ها و هم در نحوه‌ی استفاده از علوم. اینک به میزان اعتبار هر کدام اشارتی می‌کنم.

در مورد تجربه و تحلیل داده‌ها، چنین می‌نماید که مبادی ماقبل تجربه و مشاهده در تجربه و نیز در تحلیل و آنالیز داده‌ها (فاکت‌ها) در علوم طبیعی و انسانی تأثیری نداشته باشند. به ویژه در قلمرو علوم طبیعی و دقیقه. مثلاً باورهای خاص شخصی من (اعم از مذهبی و غیرمذهبی) در ریاضیات و یا در نجوم و یا پزشکی و یا فیزیک و شیمی و...چه نقشی دارند؟ وقتی کسی از طریق استقراء و تکرار مشاهده به یقین مفید علم رسید که آب در صد درجه به مرحله جوش می‌رسد، چه ارتباطی با مفروضات پیشینی متافیزیکی استقراء کننده دارد؟ یا باورهای مابعدالطبیعی و یا بی‌اعتقادی مطلق یک تکنسین در آزمایشگاه قند خون، چه نقشی و سهمی در تجربه و تحلیل تجربه‌های علمی او می‌تواند داشته باشد؟ در علوم انسانی و اجتماعی نیز کم‌وبیش چنین است. مثلاً تحقیق میدانی و یا کتابخانه‌ای یک اقتصاددان در مورد وضعیت اقتصاد ایران در سال ۱۳۹۲ و تحلیل و جمع‌بندی آن مشروط

۲. در کتاب «درای قافله-سیری در آثار و افکار سید جمال‌الدین اسدآبادی-» اثر این‌جانب شرح مفیدی در این باب آمده است.

بـه هیـچ شـرط پیشـینی و شـخصی و حزبـی و عقیدتـی نیسـت، حـرف اول و آخـر را تجربه‌هـای مسـتقیم و غیـر مسـتقیم و آمـار و ارقـام و واقعیت‌هـا می‌زننـد و اسـتناج‌ها نیـز کامـلاً خـارج از مفروضـات پیشـینی و شـخصی اسـت وگرنـه آن دیگـر علـم اقتصـاد و یـا اقتصـاد علمـی نیسـت و از منظـر علمـی بـی اعتبـار اسـت. در جامعه‌شناسـی و تاریـخ و سیاسـت و روانشناسـی و...نیـز همین‌گونـه اسـت.

امـا در مـورد داوری، در ایـن مـورد اندکـی جـای مناقشـه و تفصیـل دارد. اگـر مـراد از داوری، جمع‌بنـدی منطقـی از تجربه‌هـا و داده‌هـا و تحلیل‌هـا باشـد، بـاز مفروضـات متافیزیکـی، هیـچ تأثیـری در علـوم ندارنـد؛ چراکـه توصیف‌هـا در مقـام بیـان و گـزارش واقعیت‌هـا (داده‌هـا)، بـه طـور طبیعـی و منطقـی، بـه توصیه‌هایـی خـاص منتهـی می‌شـود و ایـن فی‌نفسـه، هیـچ ربطـی بـه مفروضـات متافیزیکـی و شـخصی توصیه‌کننـده نـدارد. بـه عبـارت دیگـر، مقدمـات خـاص بـه نتایـج علمـی و منطقـی و عقلایـی خـاص منتهـی می‌شـود و محقـق هـر علـم منطقـاً و بـر وفـق اخـلاق بـاور ملتـزم بـه لـوازم و مقدمـات تحقیـق اسـت. امـا اگـر مـراد از داوری، داوری همـراه بـا ارزش‌گـذاری (ارزش–داوری) باشـد، احتمـال دارد کـه ایـن نـوع داوری‌هـا بـا برخـی مفروضـات پیشـینی مذهبـی و یـا اخلاقـی داور یـا گـروه وابسـته بـه آن در تعـارض واقـع شـود. امـا در ایـن حالـت نیـز تـا آنجـا کـه داوری بـه علـم بازمی‌گـردد و در واقـع داوری بـه معنـای دقیـق کلمـه علمـی اسـت، معتبـر اسـت و جـای چون‌وچـرا نـدارد امـا تعـارض احتمالـی و مفـروض را بایـد بـه گونـه دیگـر حـل کـرد و در هـر حـال حـل معضـل تعـارض علـم و اخـلاق و یـا دیانـت وماننـد آن‌هـا، در گـرو اصـول دیگـر و در چهارچـوب سیسـتم ترجیحـات هـر فـرد و یـا گـروه ممکـن اسـت نـه در چارچـوب قواعـد علمـی. ایـن نـوع تعارضـات بـه ویـژه در علـم اخـلاق (بایدهـا و نبایدهـا) و در علـم اقتصـاد بـرای مسـلمانان (از جملـه ربـا) و نیـز در علـم پزشـکی بـه ویـژه بـرای زنـان متشـرع مذهبـی بسـیار پیـش می‌آیـد و بـه همیـن دلیـل اسـت کـه اخیـراً رسـاله‌های عملیـه مسـتقل بـا عنـوان «احـکام پزشـکی» بـه وسـیله‌ی فقیهـان پدیـد آمـده اسـت. از جملـه آیـت‌الله منتظـری رسـاله‌ای مفـرد بـا همیـن عنـوان دارد. امـا روشـن اسـت کـه قلمـرو ادلـه‌ی فقهـی

و اظهار نظر شرعی به کلی از ادله‌ی علمی و اظهار نظر علمی جداست و هر کدام به قلمرو ویژه و تعریف‌شده‌ای تعلق دارند.

اما در مورد نحوه‌ی استفاده از علم، کاملاً روشن است که مفروضات پیشینی هر عالمی در چگونگی استفاده از دانش و علم اثرگذار است، اما نکته این است که این واقعیت هیچ از اعتبار علمی فلان نظریه و یا قانون علمی نمی‌کاهد و نظری را غیرعلمی نمی‌کند و یا مستلزم افزودن پسوندی به نام «علمِ دینی» و یا «علمِ سکولار» نیست؛ در واقع، علم، علم است و هیچ پسوند ارزشی را برنمی‌تابد (البته تعریف علم بر حسب موضوع امر جداگانه‌ای است و خارج از موضوع بحث کنونی ماست). وقتی یک محقق و عالم، از طرق علمی محض، به فلان نظریه و استنتاج منطقی علمی رسید، اینکه از آن استفاده بکند و یا نکند و یا چگونه استفاده نماید، به خود او مربوط است و باید با معیارهای دیگر تصمیم بگیرد.

در هر حال به صرف تکیه هر علمی به مبادی و فرضیه‌های پیشینی متافیزیکی و دینی مشخص، نه تجربه‌های علمی دینی می‌شوند و نه تحلیل‌ها و نه داوری‌ها و فقط در نوع استفاده از علوم در زندگی است که مفروضات شخصی و در واقع نظام ترجیحات فردی اثرگذارند که البته خارج از قلمرو علم‌اند و از سنخ دیگری است. مثلاً پیش‌فرض نظم در جهان و طبیعت، به پیدایش علوم مختلف (به ویژه علوم متنوع طبیعی) کمک کرده و می‌کند، اما این امر مفروض، هیچ نقشی در تحقیقات و انکشافات علمی (مثلاً در نجوم و پزشکی و فیزیک و شیمی و حتی در علوم انسانی) ندارد و به عبارتی علم بودن علم به روش و رعایت پروسه‌ی خاص است و نه به امور خارج از خود. از قضا مفروض نظم در جهان، عمدتاً از طریق دین وارد حوزه‌های معرفتی آدمی و از جمله در علوم شده است اما این امر مذهبی علم را مذهبی نمی‌کند. در یک سطح کلان‌تر می‌توان استدلال کرد که اصولاً علوم و فنون در طول هزاران سال زیست آدمی در کره زمین و در نتیجه ظهور فرهنگ و تمدن، اگر نگوییم تماماً حداقل می‌توان گفت عمدتاً، مستقیم و غیرمستقیم، در ارتباط با دین و آموزه‌های دینی بوده است و این را هم منابع اساطیری (از جمله

شاهنامه در فرهنگ ایرانی) نشان می‌دهند و هم تاریخ علوم و فنون گواه آن است؛اما این بدان معنا نیست که این علوم و فنون ماهیتاً و یا موضوعاً دینی بوده‌اند و به همین دلیل است که در تاریخ علوم، عناوینی چون علوم دینی و علوم غیردینی نداریم. مثلاً ستاره‌شناسی و به طور کلی علم نجوم، زاده‌ی تفکر دینداران اولیه و به انگیزه‌ی رفع نیازی مشخص بوده است، ولی این سبب نشده است که دیندران و یا بی‌دینان نجوم را علم دینی بنامند.

انسان، علوم انسانی و علوم اسلامی

در قلمرو مبادی و فرضیه‌های پیشینی علوم، از جمله دلایلی که مدافعان علم دینی ارائه می‌دهند، پیوند بین «انسان» و «علوم انسانی» است. می‌گویند انسان و انسانیت و مفاهیمی چون ارزش‌های انسانی تعریف واحدی ندارند و کاملاً بستگی دارد به مفروضات متافیزیکی و در واقع مفروضات پیشاعلمی، ازاین‌رو با لحاظ کردن مفروضات دینی و الهیاتی تعاریف انسان و امور انسانی متفاوت می‌شود و در واقع تعاریف و داوری‌ها به طور خاص دینی می‌شوند و در فرجام کار می‌توان از علوم انسانی دینی (و اسلامی در میان مسلمانان) سخن گفت و از آن دفاع کرد. دعوی این است که یک انسان خداباور و یکتاگرا با فرض وجود خدای حکیم و علیم و قادر مطلق و با فرض حاکم بودن شعور بر عالم و...هستی را تفسیر می‌کند و انسان را هم بر همان مبنا می‌فهمد و ازاین‌رو مفروض ایمانی‌اش را در تولید علم دخیل می‌داند و در نهایت علمی که او به ویژه در حوزه‌ی علوم انسانی و اجتماعی (سیاست و اقتصاد و حقوق و جامعه‌شناسی و روان‌شناسی و فلسفه و اخلاق و...) تولید می‌کند، نمی‌تواند از مفروض پیشینی اعتقادی‌اش دور باشد و به ویژه نمی‌تواند در تعارض با آن امر مفروض قرار بگیرد. این مهم‌ترین و رایج‌ترین استدلالی است که مدعیان ضرورت تأسیس علمِ دینی و به طور خاص اسلامی شدن علوم انسانی در ایران و اسلامی کردن نهادهای آموزشی و از جمله نهاد مهم دانشگاه ارائه می دهند؛ مدعایی که انقلاب فرهنگی در سال ۸۵ به انگیزه‌ی آن رخ داد و سی‌وپنج سال است که حاکمان جمهوری اسلامی و



نظریه‌پردازان علوم اسلامی و مدعیان تأسیس دانشگاه اسلامی برای تحقق این ایده تلاش می‌کنند. از نظریه‌پردازان نامدار تأسیس علم دینی در ایران دکتر مهدی گلشنی و در خارج از کشور دکتر سید حسین نصر است. در این بخش کوشش می‌شود این دعوی بزرگ مورد نقد و وارسی قرارگیرد.

اما پیش از ورود به نقد و بررسی این نظریه، اول باید تکلیف علوم طبیعی را روشن کرد. چنان‌که پیش از این گفته شد، مدافعان علم دینی در جهان اسلام و در ایران، عموماً علوم طبیعی و تجربی را به دلایلی که گفته شد، دینی و اسلامی می‌پسندند؛ ولی واقعیت این است که چنین نظریه‌ای به هیچ وجه قابل دفاع نیست و از این‌رو چندان اصراری نیز بر آن دیده نمی‌شود. آنچه در عالم واقع دیده می‌شود، این است که در دوره‌ی جدید آشنایی مسلمانان با غرب و اروپا، مسلمانان در تمام نحله‌های خود (حتی مرتجع‌ترین و ضد غربی‌ترینشان) از تکنولوژی مدرن غربی و علوم و فنون اروپایی در حد توان خود بهره‌برداری می‌کنند و در عمل، بدون اینکه مبادی متافیزیکی و الهیاتی اسلامی برای این علوم تعریف کرده باشند و حتی بدون اینکه چنین نیازی را احساس بکنند، تکنولوژی مدرن را در خدمت ایمان ادعایی دینی خود درآورده‌اند. این روند را در پاکستان از عبدالقدیرخان (پدر بمب اتمی پاکستان) تا جمهوری اسلامی ایران و تا گروه‌های جهادی دشمن مطلق غرب (مانند القاعده و اخیراً داعش) که در جهاد نظامی و سیاسی و تبلیغاتی علیه غرب به طور خاص از پیشرفته‌ترین تکنولوژی استفاده می‌کنند، مشاهده می‌کنیم. اما دعوی اسلامی کردن علوم انسانی، بحث جدی‌تری می‌طلبد.

ظاهراً جای تردید ندارد که جدای از طبیعت و بیولوژی و فیزیولوژی انسان، «انسان» و «انسانیت» دارای تعریف جامع و مانع و جاودانه نیست و از این‌رو منظرها و جهان‌بینی‌های افراد در تعریف و تفسیر آدمی و امور مربوط به او اثر می‌گذارند، اما پرسش اساسی این است که در این‌صورت، آیا علوم انسانی از تعریف و محدوده‌ی خاص علم خارج می‌شود؟ مثلاً با جهان‌بینی اسلامی علم مسلمانان اسلامی می‌شود؟ پاسخ راقم، به شرحی که خواهد آمد، به هر دو پاسخ منفی است.

برای وضوح بیشتر و در واقع با نوعی ساده‌سازی می توان گفت: فرضاً من به عنوان یک مسلمان باورمند تمام‌عیار به اسلام و تمام الزامات ایمانی و شرعی آن، بخواهم علم اسلامی در قلمرو متنوع علوم انسانی و علوم اجتماعی کنونی تأسیس کنم، چه کار باید بکنم و چه کار می‌توانم بکنم؟

اول باید دید اسلام چیست و دستگاه اعتقادی و عملی آن کدام است. بدون اینکه ضرورت داشته باشد وارد بحث پیچیده‌ی کلامی و الهیاتی و یا فقهی بشویم، می‌توان با اندکی ساده‌سازی گفت که دین اسلام با محوریت نبوت محمد و آموزه‌هایی که از قرون نخستین با عناوینی حول اصول و فروع دین شناخته می‌شوند، تعریف می‌شود؛ اما می‌دانیم که تقسیم آموزه‌های دینی به «اصول» و «فروع» از برساخته‌های قرون میانه اسلامی (سوم تا ششم هجری) است و هیچ ارتباط ویژه‌ای با قرآن و سیره و سنت پیامبر و حتی با آموزه‌های اصحاب و خلفای راشدین ندارد؛ برساخته‌ای کاملاً بشری است و محصول فهم و تفاسیر اسلامی متأخر عالمان و مفسران مسلمان. به عبارت روشن‌تر، این صورت‌بندی تفسیری، جعل دینی نیست و نمی‌توان آن را به خدا و رسول نسبت داد و در نهایت آن را امری دینی شمرد.

اصول و فروع اسلامی روشن است. اصول: توحید، نبوت، معاد (دیدگاه خاص برخی معتزله و شیعه مبنی برافزودن اصل امامت و عدالت فعلاً خارج از موضوع است). فروع: نماز، روزه، زکات، حج، جهاد و امربه‌معروف و نهی از منکر. در مورد فروع دین، فکر نمی‌کنم کسی بتواند مدعی شود که مثلاً با باور به نماز و روزه و حج و زکات بتوان علم و از جمله علوم انسانی و اجتماعی تولیدکرد و اصولاً کسی قادر باشد بین این دو مقوله‌ی کاملاً متفاوت و متمایز ربطی علّی برقرار کند. تا آنجا که اکنون به یاد می‌آورم، کسی هم چنین چیزی نگفته است. پس می‌ماند اصول دین و آموزه‌هایی که به هر تقدیر مفهوماً با جهان و انسان و علوم انسانی به‌نوعی سروکار دارند. هریک از آن سه را به ترتیب مرور کنیم. البته دومی و سومی را، به دلیل تجانس موضوعی باهم مطرح خواهم‌کرد.

توحید: نخستین گام این است که به استناد جهان‌بینی مبتنی بر ایمان به خداوند و تفسیر عالم و آدم بر بنیاد همان جهان‌بینی، تفسیری خاص و ویژه از انسان و ویژگی‌ها و ممیزات و نیازها و عوامل دخیل در سعادت و شقاوت و هدایت و ضلالت او و کثیری دیگر از مسائل و مفاهیم انسانی آدمی، ارائه دهم و آنگاه در قلمرو علوم یک سلسله بایدها نبایدهایی را پیشنهاد کنم تا انسان مؤمن به رستگاری (که اگر بتوان آن را هدف غایی هر دینی دانست) برسد. در این مورد دو نکته قابل تأمل است.

نکته اول: نکته نخست این است که موضوع خدا و باور به وجود آفریدگار در هستی، گرچه بنیاد اصلی دیانت اسلام است، اما موضوع اختصاصی اسلام نیست، بلکه محور مشاع تمام دین‌های ابراهیمی (مسیحیت و یهودیت) و حتی غیرابراهیمی (مانند دین زرتشتی) و حتی بالاتر محور مشاع با افرادی است که به خدای یکتا باور دارند ولی به هیچ دینی معتقد و ملتزم نیستند. به همین دلیل است که می‌توان گفت در چهارچوب دستگاه دین اسلام، با ایمان به «نبوت محمد بن عبدالله» است که فردی مسلمان می‌شود و با دیگران متمایز می‌گردد. در واقع نقطه‌ی عزیمت دین اسلام، ایمان به محمد است و نه توحید و خدا. ایمان به وجود خدای صانع و هستی‌بخش، امری بدیهی در اسلام و به طور کلی دین‌های ابراهیمی شمرده می‌شود و از این‌رو در نگرش قرآنی اثبات صانع به چشم نمی‌خورد، بلکه آنچه مورد تأکید است، دعوت به «تفکر» در عالم و آدم (به تعبیر قرآن «آیات») و سپس «تذکر» است و بیداری و خروج از غفلت و ورود به جهان هشیاری و آگاهی. یعنی قرآن خدا را امری بدیهی و ضروری می‌شمارد و تمام تلاش آن خرافه زدایی و شرک زدایی از ساحت قدسی «الله» است (=تنزیه) و در نهایت توجه به «او» و ایمان به «او».[3]

---

۳. هرچند بعدها در تاریخ اسلام متکلمان و فیلسوفان مسلمان به پیروی از الهیات یونانی دستگاه عریض و طویلی برای اثبات صانع تدارک دیدند و برای اثبات وجود آفریدگار به انواع براهین فلسفی و کلامی متوسل شدند و اخیراً نیز تحت تأثیرعلم‌گرایی جدید غربی و دینِ علمی، کوشش شد تا از داده‌های علوم جدید برای اثبات صانع استفاده شود.

از این‌رو صرف باور به وجود خداوند، نه هیچ علمی را دینی می‌کند و نه با مفروض‌گرفتن خدا و توحید، هیچ علمی، به طور خاص، اسلامی می‌شود. این نکته‌ای بس مهم است چراکه در استدلال‌های مدافعان علم دینی و اسلامی، بیشترین تأکید حول محور اصل بنیادین خداباوری در تفسیر عالم و آدم و در نتیجه ضرورت تأسیس علوم انسانی اسلامی است و اینان مدعی‌اند که این اصل پیشینی و متافیزیکی، ماهیت علوم اسلامی و غیراسلامی (علوم سکولار) را از هم متمایز و حتی متضاد می‌کند.

نکته دوم: نکته مهم دیگر این است که در عالم واقع، تفسیر واحدی از مفهوم خدا در نزد خداباوران وجود ندارد و در نتیجه چگونه می‌توان تعریف واحدی از انسان، حتی انسان خداباور هم‌کیش، ارائه داد و در نهایت علوم انسانی موحدانه تأسیس کرد؟ علم، ولو نسبی، از طریق تحقیق و تجربه‌های مکرر (هرچند در علوم انسانی غیرمستقیم و مع‌الواسطه) و در نهایت معرفت بین‌الاذهانی در حد مفید علم، تولید می‌شود نه با علم و دانایی شخصی. در عالم واقع دو موحد و دو مسلمان را نمی‌توان یافت که درک و تفسیر واحدی از خدا داشته باشند و بدیهی است خداشناسی‌های فردی، کاملاً شخصی است و با چنین درک‌های شخصی هرگز علم به‌مثابه دانش بشری کارآمد، علمی که در حوزه تمدنی و فرهنگی گرهی بگشاید، تأسیس نمی‌شود. با توجه به نکات گفته شده، حداقل به دو دلیل نمی‌توان با فرض خداباوری و یکتاپرستی، تولید علم خاص و مقید و متصف به دین و به طور خاص اسلام کرد: اول، خدامحور مشترک دین‌های مختلف و افراد متنوع است و اختصاص به دین‌های خداباور و از جمله دین اسلام ندارد؛ دوم، در میان خداباوران یکتاگرا نیز تفسیر واحدی از مفهوم خدا و یکتایی به‌چشم‌نمی‌خورد تا معیار و ملاک شاخصی برای تولید علوم و از جمله علوم انسانی اسلامی باشد.

نبوّت و معاد: چنان‌که گفته شد، در واقع، «دین اسلام» (حداقل آن‌گونه که اکنون فهمیده و تفسیر می‌شود)، پس از اصل مهم وجود و حضور بدیهی خداوند در هستی، شکل‌گرفته و معنای محصلی یافته‌است. درست است که در اسلام محور اصلی و اصیل ایمان به



خداوند است؛ اما پس از باور پیشااسلامی آن، البته مفهوم توحید با تفسیر خاص قرآنی و اسلامی آن مطرح و عرضه شده‌است و از این‌رو توحید خاص اسلامی بنیاد و غایت دینی این دین است و نه اصل باور به خدا و به همین دلیل هم خدای اسلام با خدا و یا خدایان ادیان مختلف فرق فارق دارد و هم توحید اسلام با توحید دین‌های توحیدی و هم‌خانواده (مانند یهودیت و مسیحیت) تفاوت بنیادی دارد.

در هر حال اسلام با ایمان به نبوت محمد آغاز می‌شود (و این البته مغایرتی ندارد با این مدعا که محور دین منسوب به محمد، الله و توحید است) ازاین‌رو مدعیان علم اسلامی قاعدتاً باید بیشتر روی آموزه‌های خاص اسلام تکیه کنند تا به طور خاص با فرض الله و توحید. اما در قلمرو اصول دین اسلام، دو اصل مهم‌اند: نبوت و معاد. از آنجا که معاد و اعتقاد به رستاخیز، اولاً اختصاصی اسلام نیست (چراکه در دین‌های دیگر نیز در اشکال مختلف وجود دارد) و ثانیاً، هیچ دلیل عقلی و یا علمی مستقل بشری قادر نیست آن را به شکل اجماعی مدلل و ثابت کند[۴] و به صرف اِخبار پیامبر و وحی مقبول مؤمنان واقع‌شده است، در شمار ضروریات دینی و اسلامی آمده و ازاین‌رو در ذیل عنوان نبوت از آن یاد می‌شود. بازهم به مبحث قیامت باز خواهیم‌گشت.

اما نبوت چگونه می‌تواند به علوم مرتبط شود و یا در تولید علم سهمی داشته و مهم‌تر «علم اسلامی» تأسیس کند؟ روشن است

---

۴. البته این بدان معنا نیست که برای مدلل کردن باور به قیامت هیچ دلایل عقلی اقامه نشده و نمی‌شود، بلکه مدعا این است که اولاً اگر پیامبران از رخداد قیامت و روز حساب‌وکتاب خبر نداده بودند، بعید است کسی به خودی‌خود بدان راه یافته و به چنان مرحله‌ای باورمند می‌شد و ثانیاً، می‌توان باور به رستاخیز را معقول کرد ولی نمی‌توان از طریق عقل مستقل اثبات و مدلل کرد. در هر حال قیامت و عالم پس از مرگ کاملاً از طور عقل و علم و تجربه‌ی حسی و عینی ما به دور است و ما به هیچ وجه به آن جهان راه نداریم. ازاین‌رو تمام استدلال‌های کلامی و عقلی نیز با فرض ایمان به قیامت است و در واقع استدلال پسینی است. به‌همین دلیل است که خردمندی چون ابن‌سینا صادقانه اعتراف می‌کند که من هیچ دلیل برهانی و عقلی برای اثبات قیامت ندارم و به صرف اِخبار رسول صادق قبول کرده‌ام. بیفزایم در روزگار ما در چهارچوب جنبش دینِ علمی، شخصیت دینداری چون مهندس بازرگان که به استدلال‌های کلامی و ذهنیِ متکلمان باور نداشت، در کتاب «راه طی شده» اش، با استفاده از داده‌های علوم طبیعی و فیزیک مدرن تلاش کرد باور به قیامت را باورپذیر کند. البته بعداً شاگردان وی در سازمان مجاهدین با عنوان «راه انبیاء یا راه بشر» آن را پی گرفتند.

که مفهوم و منطوق وحی و نبوت به خودی خود هیچ ربطی به هیچ نوع از علم ندارد (حتی اگر وحی را معرفت بخش بدانیم) اما دستاوردهای نبوت در جاهایی با مفهوم علم و علوم مرتبط می‌شود. گفتن ندارد که مهم‌ترین متن دینی اسلام قرآن است و از این‌رو هر نوع تعیین تکلیفی در هر موضوعی در مورد متن مقدس مسلمانان ممکن و منطقی است. اگر همچنان تقسیم علوم به علوم طبیعی و علوم انسانی و اجتماعی معتبر باشد، می‌توان گفت بخشی از آیات و محتویات قرآن در قلمرو اصطلاحات و مفاهیم علوم مختلف طبیعی قرار می‌گیرند و بخش‌هایی دیگر نیز در قلمرو علوم انسانی و اجتماعی. آیات مربوط به خلقت به طور کلی و به طور خاص اوصاف و احوال آسمان‌ها (از جمله تعبیر هفت‌آسمان)، زمین، شب و روز، ستارگان و خورشید و ماه، بعد مادّی و طبیعی آدمی، قیامت و... در قلمرو نخست قرار می‌گیرند و موضوعات پرشماری مانند قصص قرآن، افعال و توصیه‌های قرآنی و به ویژه آیات‌الاحکام در قلمرو علوم انسانی. اما نکته آن است که این هر دو گروه آیات، با دینِ علمی ربط موضوعی دارند ولی به کلی با علمِ دینی بیگانه‌اند. با این توضیح:

در مورد ربط این شمار آیات و مضامین آن‌ها با دین علمی می توان گفت ربط از آن بابت است که به هر حال پدیده‌هایی طبیعی در قلمرو خلقت و اوصاف طبیعی و مادی عالم و آدم، در حوزه‌ی علوم طبیعی و تجربی قرار می‌گیرند و قرآن نیز، افزون بر طرح و اشارات مکرر به آن‌ها، برخی اوصاف آن‌ها را بیان کرده است و گفتن ندارد که این امر پیوند علم و دین را آشکار می‌کند و به همین دلیل نیز در چند قرن اخیر که علوم در غرب مسیحی رشد کرد و عرض و طول و عمق بی‌سابقه‌ای یافت، اول برخی آموزه‌های مرتبط کتاب مقدس یهودی-مسیحی را به‌چالش‌کشید و بعد هم در جهان اسلام چنین مواجهه‌ای رخداد که هنوز نیز کم‌وبیش ادامه دارد. گزارش این مواجهه در میان مسلمانان پیش از این آمد اما در اینجا فقط با ذکر یک نکته از آن می‌گذرم.

گفته شد که شماری از متفکران نوگرای مسلمان در یک قرن و نیم اخیر، تلاش وافر کردند تا برخی آیات قرآن را با داده‌های

نوین علوم طبیعی و تجربی توجیه و تبیین و در نهایت موجه و معقول و مقبول نشان دهند، اما اکنون پرسش اساسی این است که آیا این شمار آیات قرآنی واقعاً در قلمرو علوم قرارمی‌گیرند؟ مثلاً وقتی قرآن از آفرینش زمین و آسمان، فرشتگان، خلقت آدم و همسرش، شیطان، سجده، بهشت و ده‌ها مورد از این دست سخن می‌گوید، مراد بیان حقایق عینی و علمی در عالم واقع است و یا این بیان‌ها و تعابیر و اصطلاحات نمادین‌اند و هدف توجه به افکار و اهداف دیگری (مثلاً عبرت‌آموزی و تقویت اخلاقی و آگاهی و...مؤمنان) بوده است؟ به عبارت دیگر، آیا گزاره‌های موردبحث در قرآن، گزاره‌های علمی به معنای اخص کلمه‌اند و یا گزاره‌هایی از جنس زبان ادبی و یا هنری و یا فلسفی هستند؟ اینجاست که اول باید زبان قرآن (حداقل در این زمینه) روشن شود و آنگاه تفسیر متن و آیات مربوطه ممکن شود. بدیهی است که متفکران مسلمانی که آیات مورد بحث را علمی تفسیر کرده‌اند، با این پیش‌فرض بوده که اولاً: قرآن عیناً (لفظاً و معناً) کلام الهی است و ثانیاً: در کلام خداوند (و نیز نبی) اشتباهی راه ندارد (عصمت نبی) و ثالثاً: تمام گزاره‌های قرآنی و وحیانی گزاره‌های واقع‌نما هستند و در واقع خداوند در مقام بیان واقعیت‌ها، به گونه‌ای که واقعاً هستند و یا رخداده‌اند، بوده و هست. با این مفروضات، طبیعی است که چنان تفسیری از قرآن پدید آید و در نهایت علم دینی معنای محصلی پیدا کند. اما اگر هر یک از سه امر مفروض منتفی شوند و یا تفسیر دیگری پیدا کنند، ناگزیر تفاسیر نیز دچار تغییر می‌شوند و در این صورت، دین علمی نیز یا منتفی و یا به گونه‌های دیگر مطرح می‌شوند. این مدعا در مورد قیامت و رستاخیز نیز کاملاً صادق است. باید اول روشن شود که اوصاف قیامت و مضامین و اصطلاحاتی که در این باب مطرح شده‌اند (زنده شدن، حساب و کتاب، ثواب و عقاب، بهشت و جهنم و...) تعابیر ادبی و هنری و نمادین‌اند و یا واقع‌نما و عینی و مادی؛ آن‌گونه که از ترجمه‌ی تحت الفظی آن‌ها برمی‌آید؟

در هر حال دین علمی دارای اشکالات فراوانی است که به برخی از آن‌ها اشاره شد، ولی اگر دین علمی اسلامی، به هر تقدیر ممکن

و مقبول باشد، علم دینی ممتنع است چراکه وجود آیات علمی در قرآن و تفسیر آن‌ها به سیاق علوم طبیعی، هرگز به معنای تولید علوم اسلامی نیست؛ مگر اینکه وصف علم به اعتبار موضوع باشد که به‌زودی در این باره سخن خواهم گفت. بگذریم که تفسیر علمی نیز به وسیله‌ی یک انسان عالم صورت می‌گیرد و این تفاسیر، موجه و یا ناموجه، در هر حال محصول مفروضات ایمان شخصی و نیز برآمده از دانش و اطلاعات به‌روز یک انسان است و نه علم الهی و از این‌رو این نوع تفاسیر نه موضوعات علمی را تغییر می‌دهند و نه محتوا و ماهیت علوم را؛ در نهایت، علمی است که یک عالم و دانشمند دینی در رشته‌ای خاص (مثلاً زیست شناسی–دکتر سحابی، فیزیک و ریاضی–مهندس بازرگان و...) در قلمرو قرآن‌شناسی تولید کرده و به بازار علم عرضه کرده و طبعاً با معیارهای علمی قابل نقد و داوری‌اند. در هر حال مسلمان بودن دانشمند و محقق در علوم و یا مفروضات دینی و ایمانی‌اش و نیز صرف موضوع تحقیق در مباحث خاص اسلامی، هیچ علمی را دینی و اسلامی نمی‌کند. مثلاً باور به این گزاره که «قرآن کلام الهی است» و یا «سخن خداوند مطلقاً حق و درست است» و یا «اوصاف قرآن از عالم و آدم عین حقیقت‌اند»، چه تأثیری در تولید علم و محتوا و ماهیت فرآورده‌ی علمی معین (مثلاً در اخترشناسی و یا گیاه‌شناسی و یا فیزیولوژی و زیست‌شناسی و هندسه و ریاضیات و...) دارد؟ بر مدعیان علم اسلامی فرض است، که این ربط علّی و ضروری را نشان دهند.

به طور کلی می‌توان گفت، اگر صرفاً به دلیل تأثیر مفروضات دینی عالمان دیندار بتوان پسوند دینی را بر علم افزود، پس تمام علوم بشری از آغاز تا کنون علوم دینی بوده‌اند؛ زیرا اولاً، تمام علوم به شکلی در بستر ادیان مختلف (از ادیان محلی ابتدایی تا دین‌های بزرگ منطقه‌ای و جهانی و تمدن ساز) زاده شده و رشد و تکامل یافته‌اند و ثانیاً، مهم‌تر، اکثریت قریب به اتفاق دانشمندان و مکتشفان و نظریه‌پردازان در شاخه‌های مختلف و متکثر علوم تجربی و انسانی و علوم اجتماعی (از جمله فیلسوفان) دینی بوده‌اند و هنوز هم البته با نسبت نازل‌تری، چنین است. آیا می‌توان علوم و تجارب و



اندیشه نیوتون (از جمله فیزیک نیوتونی) را دینی دانست؟ آیا می‌توان اخترشناسی گالیله و کپلر را دینی (مسیحی) شمرد؟ آیا می‌توان نظریات فلسفی اثرگذار دکارت و کانت و هگل مسیحی را مسیحی دانست؟ می‌توان نظریهٔ نسبیت اینشتین را که خود فردی مذهبی بود و بارها تصریح کرده است که شهودهای خداباورانه پیشینی در علم اثرگذار است، دینی و یهودی وصف کرد؟ همین‌طور می‌توان تولید علم به‌وسیله‌ی دانشمندان ذوفنون مسلمان (ابوریحان، جابر بن حیان، ابن هیثم، خوارزمی، غیاث‌الدین جمشید کاشانی، فارابی، ابن‌سینا و...) را اسلامی دانست؟ اگر چنین بود تا کنون چنین قیدها و یا اوصافی را برای علوم آن‌ها برشمرده بودند و جالب است که مدافعان علوم اسلامی کنونی نیز از علوم عالمان مسلمان گذشته با قید دینی و اسلامی یاد نکرده‌اند.

اما در قلمرو علوم انسانی نیز داستان کم‌وبیش همین‌گونه است. مثلاً بخش قابل‌توجهی از قرآن «قصص قرآن» است. از ماجرای آدم ابوالبشر (به عنوان نخستین مخلوق از نوع انسان و اولین پیامبر) گرفته تا ابراهیم و موسی و عیسی و طالوت و جالوت و ذوالقرنین و عُزیر و فرعون و رود نیل و اصحاب کهف و... آیا این گزارش‌ها واقعی و در واقع تاریخی‌اند و یا بیان قصه‌ها و اسطوره‌های رایج در حجاز و یا سرزمین‌های هم‌جوار (به ویژه در منطقه‌ی باستانی متمدن بین‌النهرین) به منظور تحقق اهداف غیر تاریخی دیگر مطرح شده‌اند؟ اگر پاسخ مثبت باشد، باز محصول چنان تفاسیری، دینِ علمی خواهد بود نه علمِ دینی. آیات‌الاحکام قرآن البته موضوعاً و ماهیتاً متفاوت است؛ حداقل از این نظر که در این نوع آیات و گزاره‌ها پرسش از واقع‌نمایی بلاموضوع است، اما در هر حال در همان زمینه‌ها نیز نه دینِ علمی معنای محصلی دارد و نه به ویژه علمِ دینی. هرچند کسی چون بازرگان تلاش کرده است که حتی «مطهرات در اسلام» را توجیه علمی کند و برای وضو و غسل و تیمم نیز دلایل علمی دست‌وپا کند، اما ضمن اینکه چنین رویکردی (به دلایلی که گفته شد) امر خطیری است، حتی اگر چنین توجیهاتی کاملاً مقبول باشد، باز علم احکام شرعی طهارت و نجاسات را دینی نمی‌کند

و بازرگان نیز چنین ادعایی نداشت. از سوی دیگر، در قلمرو بخش «معاملات» فقه (که بخش کوچکی از آن در قرآن یافت می‌شود)، باز کم‌وبیش داستان همین‌گونه است. همان پیش‌فرض‌های اعتقادی و کلامی (متافیزیکی) در این باب نقش ایفا می‌کنند. به ویژه نوع پاسخ به پرسش از «از دین چه انتظاری؟» در موضوع «فلسفه دین»، در تلقی از آیات‌الاحکام نقش تعیین‌کننده و مستقیمی دارد. از باب مثال، اگر فرض این باشد که اولاً، غایت دین اخلاق و رستگاری است، ثانیاً، احکام و مقررات عبادی برای تمرین انسان مؤمن برای زیست و سلوک اخلاقی و معنوی است و احکام اجتماعی نه به ضرورت حکومت محمد بوده و نه به ضرورت دعوت دینی و زیست مسلمانی، ثالثاً، همان احکام نیز امضایی‌اند؛ یعنی مقررات رایج عربان حجاز با اصلاحاتی پذیرفته شده‌اند، رابعاً، این احکام از همان آغاز موقت بوده و نه جاودانه، خامساً، اصولی چون عقل و اخلاق و عدالت مقدم بر دین‌اند (یعنی دین باید خود را با آن معیارها محک بزند و تنظیم کند و نه برعکس)، سادساً، دین برای انسان است و نه انسان برای دین و شماری دیگر از این نوع مفروضات؛ با این مفروضات، می‌توان با معیارهای درون دینی گزاره‌های دینی را در قلمرو احکام نیز معقول سازی کرد؛ ولی بی‌گمان نمی‌توان این نوع احکام را نه از طریق عقل نظری و برهانی ثابت و مدلل کرد (چراکه از طور عقل نظری خارج‌اند) و نه به‌طریق‌اولی از طریق داده‌های متحول علوم تجربی روز قابل تحلیل و اثبات پذیراند و در نهایت نمی‌توان بر اساس آن مفروضات علم خاص دینی و اسلامی بنیاد نهاد.

اصولاً باید پرسید قسیم «علمِ دینی» چیست؟ قاعدتاً باید «علمِ غیردینی» باشد که به آن علمِ سکولار گفته می‌شود. هرچند در حال حاضر این دوگانه از سوی هر دو گروه دینی و سکولار پذیرفته شده است، اما در آن جای مناقشه و تأمل است. چراکه اگر خصلت بی‌طرفی و به دور از ارزش–داوری را ذاتی علوم (اعم از تجربی و انسانی) بدانیم، دیگر فقط می‌توان هر دعوی و یا نظریه‌ی غیرعلمی (نظریه‌ای که از طرق غیرعلمی مانند خرافات و حتی اساطیر) حاصل شده باشد را قسیم علم شمرد، نه سکولار و یا هر چیز بی‌ربط دیگری را. اما



گر سکولاریسم را به معنای تفسیر جهان بدون پیش‌فرض خدا و یا غیب بدانیم، در این صورت، علم البته سکولار است چراکه این بی‌طرفی ذاتی علم است. بنابراین، سکولاریسم از علم جدا نیست تا قسیم آن باشد. از سوی دیگر، اگر علم دینی دارای امتناع باشد، منطقاً نمی‌تواند هیچ نوع قسیمی باشد. در هر حال دانشمند به اعتبار دانش و تخصص خود، الزاماً سکولار است اما به اعتبارات دیگر، می‌تواند اوصافی چون عالم دینی، عالم مسلمان، مسیحی، یهودی، بودایی و مانند آن‌ها داشته‌باشد و با این اوصاف و پسوندها شناخته‌شود. علم ابزار تغییر جهان است (هرچند که در تفسیر جهان نیز اثرگذار است) اما اموری چون فلسفه و دین و هنر و ادبیات عمدتاً ابزار تفسیر جهان‌اند. بنابراین، دانشمند و ادیب و هنرمند می‌تواند دینی و غیردینی باشد و این دو مانعه الجمع نیستند. نیز اگر سکولاریسم را به معنای باور به جدایی نهاد دین و دولت و دفاع از دولت عرفی بدانیم، دیگر جمع دینداری و سکولاریسم ممکن است.

واپسین نکته آن است که اگر علم دارای قواعد خاص است و با هیچ پسوندی مقید نمی‌شود، ناگزیر باید نتیجه گرفت که علم (علم به‌ماهو علم) غربی و شرقی هم ندارد؛ همان‌گونه که نجوم بابلیان قدیم علم است، نجوم خواجه‌نصیرالدین طوسی هم علم است و اخترشناسی کپلر و گالیله هم علم است و همین‌گونه است آخرین اخترشناسان کنونی مثلاً در «ناسا». در عالم اسلام سید جمال‌الدین در حدود یک قرن و نیم پیش گفت مسلمانان علم را به شرقی و غربی تقسیم می‌کنند و حال‌آنکه علم بی‌وطن است و در هر شرایط مساعدی زاده می‌شود و رشد می‌کند.

علمِ دینی از منظری دیگر

تا اینجا کوشش این بوده است که نشان دهیم با هیچ منطقی نمی‌توان بر بنیاد مفروضات متافیزیکی دینی و به طور خاص اسلامی، علمِ دینی و اسلامی تولید کرد؛ به‌گونه‌ای که مثلاً علمِ دینی قسیم علمِ سکولار و یا انواع دیگر علم باشد.

اگر قرآن را به عنوان مهم‌ترین و نخستین سند نقلی اسلام

معتبر بدانیم، در آیات پرشمار قرآن واژه‌ی «علم» و مشتقات آن آمده است و عموماً از علم به صورت مثبت یادشده و مؤمنان به علم و تعلیم و تعلّم سفارش شده‌اند (تا آنجا که گفته شده اگر از چیزی که بدان علم ندارید پیروی نکنید–آیه ۶۳ سوره اسراء–) اما در تمام این آیات علم به معنای عام و متعارف در روزگار قدیم، یعنی دانایی است نه علم به معنای خاص و مصطلح آن، یعنی دانش و فهم و شناخت پدیده‌های طبیعی و انسانی و اجتماعی از طرق معین و با ابزارهای مشخص و ویژه که عمدتاً مستند به مشاهده و تجربه است و در نهایت هدف آن انکشاف قوانین حاکم بر روابط بین پدیده‌ها. در این نوع آیات جهت‌گیری و غایات علم قرآنی روشن است. یعنی وقتی در آیات پرشمار توصیه می‌شود که در آسمان‌ها و زمین و کوه‌ها و مورچه‌ها و شتر و گاو و فیل و دیگر پدیده‌های طبیعی و یا در نفس خود بنگرید و در آن‌ها تعمق و تدبّر کنید، هدف غایی و مطلوب بیداری و آگاهی و علم به وجود صانع و ایمان به او و در نهایت تذکر و تصعید اخلاقی و تعالی معنوی و رستگاری در این جهان و جهان برین است، نه انکشاف قوانین و تولید علم. البته روشن است که به طور ضمنی و گریزناپذیری در پروسه این نوع تأملات و تعلیم و تعلّم، علوم هم زاده می‌شوند و از این طریق به زایش تمدن و تولید دانش در شاخه‌های مختلف علوم و فنون کمک خواهد شد. چنان‌که می‌توان نشان داد که این رویکرد دینی و قرآنی در زایش تمدن و فرهنگ عظیم اسلامی در قرون نخست اسلامی سهم مؤثری داشته است. به همین دلیل است که برخی متفکران نواندیش مسلمان معاصر (سید جمال، اقبال، بازرگان، شریعتی) متد شناخت قرانی و اسلامی را (شناخت عالم و آدم و جامعه) را روش تجربی (مشاهده و تجربه) می‌دانند (که با الهام از قرآن به آن روش‌شناخت آیه‌ای می‌گویند) و حتی حاملان تفلسف سنتی اسلامی نیز روش فلسفه اسلامی را «روش رئالیسم» می‌دانند (اشارتی به طباطبایی و مطهری و کتاب مشترک آن دو: اصول فلسفه یا روش رئالیسم).

از کلیات که بگذریم، باید دید کدام علم از علوم بشری و حتی معارفی که اکنون با عنوان «معارف اسلامی» شهرت دارند، واقعاً از



درون قرآن و سنت استخراج شده و می‌توان به لحاظ مفهومی آن را به معنای اخص کلمه علم اسلامی نامید؟

در مورد علوم تجربی و طبیعی فکر نمی‌کنم جای انکار باشد، که هیچ‌یک از این علوم مستقیماً از قرآن حدیث استخراج نشده‌اند و از این‌رو چندان نیازی به بحث و استدلال ندارد. تاریخ علوم در تاریخ اسلام نشان می‌دهد که فیزیک و شیمی و نجوم و پزشکی و دیگر شاخه‌های علوم تجربی محصول دانش و تجربه بشری بوده و از تمدن‌های پیشرفته مغلوب و جذب‌شده در تمدن عربی-اسلامی سده‌های میانه اسلامی (سوم-هفتم هجری) وارد حوضه‌ی تمدنی امپراتوری گسترده‌ی مسلمانان شده است. چنان‌که در عالم مسیحیت و در غرب نیز چنین بوده است. البته در این میان باید گفت آموزه‌های اسلامی مستقیم و غیرمستقیم مشوق مؤمنان به فراگیری انواع دانش بوده و طبعاً این منابع نقلی، آن هم در اعراب حجاز که چندان با علم آشنایی نداشت، در تعمیق و گسترش علوم مؤثر بوده است. افزون بر آیات متعدد قرآن، وقتی از قول پیامبر این دین نقل شده که «علم را بیاموزید ولو در چین باشد» و یا از نبی خود شنیده‌اند، که «علم را به دست بیاورید هرچند از کافران باشد»، به‌سادگی درمی‌یافتند که این علم همان علوم و فنون است چراکه بی‌تردید، در نزد چینیان (که گویا تصور می‌شد دورترین نقطه جهان است) و در نزد کافران، معارفی چون تفسیر و اعتقادات و دیگر معارف متعارف اسلامی، نمی‌آموختند. در همان حال از پیامبر نقل شده بود، که «طلب علم بر هر مرد و زنی واجب است»، بر حسب اطلاق جمله و در زمینه‌های روایات هم‌سنخ (از جمله دو نمونه یاد شده) و مجموعه‌ی شواهد و قراین حالیه و مقالیه، مؤمنان درمی‌یافتند که مراد از علم همان علوم متعارف بشری است و همان مطلوب است و می‌باید آن را فراگیرند تا زندگی‌شان بهبود یابد و رو به پیشرفت حرکت کنند. شواهد چنین برداشتی در گفتار و رفتار پیامبر اسلام کم نیست.

اصل بنیادین تولید علوم و توسعه تمدن سواد خواندن و نوشتن است و محمد، آن هم در حجازی که تعداد باسوادهایش از انگشتان

دو دست تجاوز نمی‌کرد و طبق نقل مشهور خود خواندن و نوشتن نمی‌دانست (هرچند برخی تحقیقات نشان می‌دهد که او خواندن و نوشتن می‌دانست)، هم خود کتابش را با کمک کاتبانش می‌نویسد و ثبت و ضبط می‌کند و هم دیگران را تشویق می‌کند که خواندن و نوشتن بیاموزند و او در یکی از جنگ‌ها از اسیران قریش می‌خواهد، به عنوان فدیه آزادی، هر یک یک مسلمان را خواندن و نوشتن بیاموزند. این آموزه‌ها بعدها بی‌گمان در ترغیب مسلمانان به فراگیری دانش‌های مختلف از اقوام مختلف (حتی غیرمسلمان) سهم مهمی داشت. اما نکته آن است که این اثرگذاری‌ها هرگز به معنای آن نیست که دین اسلام (مانند دیگر دین‌ها) و دعوت دینی محمد در حجاز برای بنیاد نهادن تمدن و به ویژه تمدنی خاص و یا توسعه علوم و فنون بوده است و از آن مهم‌تر بدین معنا نبوده که این علوم دینی و اسلامی به معنای اخص کلمه بوده‌اند. با اینکه در همان روایت مشهور «طلب العلم فریضه علی کل مسلم و مسلمه» چنین آموختنی به عنوان «فریضه» (واجب شرعی) مطرح‌شده است اما شواهد و قراین فراوان نشان می‌دهد که مراد جعل حکم شرعی نیست و صرفاً برای بیان اهمیت دانش جویی و ترغیب مؤمنان به این علوم و فنون این تعبیر گفته شده است. قابل توجه اینکه بعدها عالمان و فقیهان مسلمان نیز این نوع علوم را ماهیتاً و موضوعاً دینی ندانسته‌اند.

اما در قلمرو علومی که امروز ذیل علوم انسانی طبقه بندی شده‌اند، نیز کم‌وبیش همین مدعا صادق است. می‌توان تمام شاخه‌هایی که امروز در شجره‌نامه علوم انسانی و علوم اجتماعی نام بردارند را یک‌به‌یک وارسی کرد و سوابق و سیر تحولات آن‌ها را در تاریخ علوم و فرهنگ‌های مختلف در جوامع متکثر بشری و از جمله در تاریخ و فرهنگ چهارده قرنه‌ی اسلامی به عیان دید و می‌توان به طور مستند نشان داد که هیچ‌یک از آن‌ها مستقیماً از درون دین و دستگاه عقیدتی اسلام (اصول و فروع دین) آن استخراج نشده‌اند.

در گام نخست اشارتی به فلسفه می‌کنیم که مهم‌ترین شاخه علوم انسانی است. این پرسش جدی است، که آنچه دیری است

تحت عنوان «فلسفه اسلامی» شهرت دارد، چه نسبتی با اسلام به عنوان یک دین و شریعت دارد؟ در این مورد نیازی به تکرار مکررات و توضیح واضحات نیست. حداقل می توان گفت که در هیچ آیه و حتی روایتی به دانشی به نام فلسفه و تفلسف اشاره نشده و یا مورد تشویق قرار نگرفته است. شاید بتوان به صورت انضمامی و التزامی فراگیری فلسفه و یا استفاده از آن را در زندگی عرفی و یا دینی ممدوح اسلام شمرد. مثلاً وقتی طلب علم به عنوان فریضه سفارش می‌شود، می‌توان از اطلاق علم و فریضه چنین برداشت کرد، که فلسفه نیز ممدوح و حتی فریضه است. یا وقتی‌که در قرآن این همه به عقل و تعقل و علم و تعلیم و تعلم توصیه شده است، می‌توان به صورت التزامی نتیجه گرفت فلسفه که چیزی جز تفکر و اندیشیدن نیست، مطلوب است و مورد تأیید اسلام هم هست. با چنین رویکردی بود که در آغاز شکل‌گیری فرهنگ و تمدن اسلامی به ورود فلسفه یونانی به جهان اسلام خوش‌آمد گفته شد و چیزی پدید آمد که بعدها به فلسفه و یا «حکمت اسلامی» شهرت یافت. یا در زمان ما شخصیتی چون اقبال لاهوری می‌گوید که با این جمله پیامبر «اللهم ارنا الاشیاء کما هی» (خدایا! حقیقت پدیده‌ها را آن‌گونه که هستند به ما نشان ده) فلسفه و فلسفیدن در میان مسلمانان آغاز می‌شود. با این همه فلسفه به معنای ماقبل و مابعد اسلام، دانشی است موضوعاً و ماهیتاً غیردینی، اما در جاهایی با باورهای دینی و از جمله اسلامی برخورد پیدا می‌کند و در اموری اشتراک موضوعی پیدا می‌کنند و مهم‌ترین محور نیز موضوع خداست که بخشی از هستی‌شناسی است.

در اسلام نیز مبحث خداوند و اثبات او و بیان حقیقت وی و چگونگی ارتباط خالق با عالم و آدم و نیز مفاهیمی چون وحی و غیب و فرشتگان از موضوعات محوری در فلسفه اسلامی بوده است؛ هرچند که از منظر عموم فیلسوفان در هر دو نحله‌ی مشّایی و اشراقی آرایی ارائه شده که نه تنها باب طبع بسیاری از متکلمان و به‌ویژه فقیهان و صوفیان متشرع نبود بلکه با عموم آرای اینان در تعارض بود و به همین دلیل فیلسوفان غالباً مورد طعن و انکار قرار گرفته و حتی تکفیر

شدند (نمونه‌ی آن تکفیر فلاسفه و از جمله بوعلی به‌وسیله‌ی عارف و متکلم و فقیه ابوحامد غزالی).

وقتی دو موضوع مهم علم و فلسفه چنین باشند، تکلیف علوم انسانی دیگر روشن است. مثلاً «اقتصاد اسلامی» به چه معناست و چگونه اقتصاد اسلامی می‌شود؟ اقتصاد یک علم است که آموخته می‌شود و پیوسته در حال رشد و در معرض آزمون و خطاست و یک اقتصاددان بر اساس تحقیقات و داده‌های خاص و معتبر زمانه، می‌تواند بگوید فلان جامعه در فلان نقطه چگونه و با چه امکانات و ابزارهایی و در چه بازه زمانی می‌تواند به فلان درجه از رشد برسد. علم و عالم اقتصاد در این مرحله کاملاً بی‌طرف است و تابع استدلال و تحقیقات میدانی و یا کتابخانه‌ای و آماری است و از منطق علمی درونی علم اقتصاد پیروی می‌کند نه چیزی دیگر. دین در اینجا چه جایگاهی دارد؟ مگر در قرآن مفهومی و اصطلاحی به نام علم اقتصاد هست؟ مگر پیامبر علم خاصی در اقتصاد تأسیس کرده و یا نظام اقتصادی معینی طراحی کرده است؟ حتی اگر هم باشد که قطعاً نیست، باز ممکن نیست نظام اقتصادی جامعه‌ای کوچک در قلب عربستان قرن هفتم میلادی برای صد سال بعد و به طریق اولی در هزار سال بعد و آن هم در جوامع مختلف و گاه متضاد با فرهنگ و نیازهای انسانی و اجتماعی و اقتصادی زمان پیامبر کارآمد و مفید و قابل اجرا باشد. گاهی گفته می‌شود علم اقتصاد در اسلام نداریم ولی فلسفه‌ی اقتصاد در اسلام داریم. اگر چنین هم باشد، باز برخی اصول عام (از جمله عدالت و فقرزدایی که به روشنی از متون و منابع اسلامی قابل استنباط و استخراج است) می‌تواند در جوامع اسلامی به‌وسیله‌ی اقتصاددانان مسلمان و یا دولتمردان و آن هم از طرق دموکراتیک لحاظ شده و در مقام عمل و اجرا و برنامه‌ریزی، مورد توجه قرا گیرد ولی این امر نه علم اقتصاد را از علم بودن خارج می‌کند و نه علم اقتصاد را اسلامی و دینی می‌کند. علم اقتصاد فقط تابع اطلاعات و قواعد مقبول در نزد اهل اقتصاد است. برخی احکامی که در قرآن و سنت نبوی با برخی جوانب علم اقتصاد موضوعاً ربط پیدا می‌کنند، فقط می‌توانند در چهارچوب علم اقتصاد زمانه و متعارف مورد سنجش

قرا بگیرند و با معیارهای همین علم تأیید و یا تکذیب شوند.

بر همین قیاس می‌توان درباره‌ی دانش‌هایی چون حقوق، جامعه‌شناسی، سیاست، روانشناسی، هنر، معماری و... داوری کرد. هیچ علمی (علم به معنای متعارف آن) در اسلام نخستین (قرآن و سنت نبوی) تأسیس نشده و انتظاری نیز نیست چراکه نه دین و پیامبرش چنین ادعایی داشت و نه در قلمرو هدف و غایت دین و دعوت دینی بوده است. ازاین‌رو نمی‌توان دعوت به تعقل را لزوماً فلسفه دانست و با وجود برخی اشارات قرآن به برخی خصوصیات جوامع بشری جامعه‌شناسی اسلامی درست کرد و یا با وجود برخی احکام جزایی و مدنی در قرآن و سنت علم حقوق اسلامی تدوین کرد. یا مثلاً از هنر اسلامی و معماری اسلامی سخن گفت. پسوند اسلامی برای تمام این‌ها، به اعتبار بانیان و حاملان این علوم است که مسلمانان‌اند و نیز اثرگذاری‌های مستقیم و غیر مستقیم برخی از ابعاد جهان‌بینی دینی و یا ارزش‌های عام انسانی در میان مسلمانان بر پاره‌ای از این معارف (از جمله در هنر و معماری و شهرسازی)؛ چنان‌که دین مسیحی و یا زرتشتی عصر ساسانی نیز در مقاطعی از تاریخ اثراتی در این‌گونه معارف برجای‌نهاده‌اند. به همین دلیل است که از تمدن رمی، تمدن ایرانی (از جمله بناها و باغ‌ها و شهرهای ایرانی)، تمدن مسیحی و اصولاً تمدن غربی و شرقی سخن گفته می‌شود اما این نام‌های ترکیبی هرگز به معنای خصلت ذاتی پسوندها در این نوع نسبت‌ها نیست.

فقط می‌ماند دینی بودن عناوینی چون فقه اسلامی، کلام اسلامی، تفسیر قرآن و مانند آن‌ها. اگر بتوان هر علمی را با موضوع آن تعریف کرد، می‌توان از پسوند اسلامی برای فقه و کلام و تفسیر و علم‌الحدیث و مانند آن‌ها استفاده کرد اما این بدان معنا نیست که این علوم نیز ماهیت دینی دارند و یا مستقیماً از دین اسلام (دین متجلی در کتاب و سنت) برآمده‌اند. چنان‌که گفته شد هیچ علم و دانشی حداقل به طور خاص از درون دین اسلام و کتاب مقدسش قرآن استخراج‌نشده، از جمله علومی که اکنون به عنوان علوم و یا معارف اسلامی شناخته می‌شوند. علم در قرآن و ادبیات روایی قرن نخست به معنای دانایی

و آگاهـی اسـت و نـه دانـش و تخصـص خـاص و عالـم و جمـع آن علمـا نیـز بـه معنـای آگاهـان است و نـه متخصصـان و بـه همیـن دلیـل «عقـل» در برابـر «جهـل» قرارگرفتـه و دوگانـه‌ی «کتاب‌العقـل والجهـل» در منبـع مهـم روایـی شـیعی «کافـی» پدیـد آمـده اسـت. از قـرن دوم بـه بعـد، بـه هـر دلیـل، دانش‌هایـی خـاص در حـوزه‌ی دین‌شناسـی مسـلمانان پدیـد آمـد کـه از حدیـث و علـم الحدیـث آغـاز شـد و بـه فقـه و اجتهـاد تحـول یافـت و علـم تفسـیر و کلام نیـز پدیـد آمدنـد. امـا این‌هـا اولاً بـه لحـاظ متدولوژیـک عمدتـاً از برخـی دانش‌هـای اقـوام و ملـل غیرمسـلمان اثـر پذیرفتنـد (از جملـه اسـتفاده از منطـق صـوری ارسـطویی در فلسـفه و علـم اصـول فقـه و تفسـیر) و ثانیـاً تمامـی ایـن معـارف فـرآورده‌ی افـکار و تکاپوهـای فکـری و پژوهشـی عالمـان مسـلمان (حتـی برخـی فیلسـوفان و عالمـان غیرمسـلمان زیسـته در حـوزه‌ی تمدنـی اسـلام در شـرق و غـرب جهـان اسـلام) در رشـته‌های یادشـده بـود و هیـچ ربـط علّـی بیـن قـرآن و سـنت و آموزه‌هـای خـاص دینـی وجـود نداشـته و نـدارد. تنهـا موضـوع ایـن تخصص‌هـا موضوعـات اسـلامی بودنـد ماننـد احـکام (فقـه و شـریعت) و یـا اعتقـادات (کلام). ازایـن‌رو اگـر هیچ‌یـک از ایـن علـوم پدیـد نمی‌آمـد، بـاز رخنـه‌ای در کار دیـن و دیـن ورزی ایجـاد نمی‌شـد. قابل‌تأمـل اینکـه فقـه و تفقـه کـه در قـرآن نیـز بارهـا به‌کاررفتـه، بـه معنـای «فهـم عمیـق» اسـت و نـه بـه معنـای دانشـی خـاص. در واقـع، فقیهـان از ایـن اصطـلاح قرآنـی اسـتفاده کردنـد تـا مدعـی شـوند اجتهادشـان در احـکام شـریعت همـان فهـم عمیـق و ژرف‌نگـری مـورد سـفارش قرآنـی اسـت تـا از ایـن طریـق بـه نوعـی بـه دانـش خـود بعـد دینـی و قداسـت ببخشـند. همان‌گونـه کـه عنـوان «عالـم» و «علمـا» را بـرای خـود برگزیدنـد تـا بـه توده‌هـای مؤمـن بگوینـد مـا مصـداق همـان علمایـی هسـتیم کـه خداونـد فرمـوده و پیامبـرش مـورد تمجیـد قـرار داده اسـت و حـال آنکـه هرگـز چنیـن نبـوده و نیسـت.

امـا آیـا ایـن معـارف را می‌تـوان علـم نامیـد؟ پاسـخ مثبـت اسـت؛ زیـرا ایـن معـارف دارای ویژگی‌هـای تحقیـق و پژوهـش و نظریه‌پردازی‌هـای متعـارف و معمـول در علـوم انسـانی هسـتند. مثـلاً فقـه و اجتهـاد دارای روش‌شناسـی مـدون و روشـنی اسـت و اسـتنباط احـکام در همـان چهارچـوب و قواعـد (علـم اصـول) صـورت می‌گیـرد و ازایـن‌رو هـر فتوایـی بـر اسـاس



منابـع و قواعـد و ادلّـه مشـخصی اسـت (کتـاب، سـنت، عقـل و اجمـاع- البتـه در فقـه سـنی قواعـد دیگـر-) و درسـت بـه همیـن دلیـل اسـت کـه می‌تـوان اجتهادهـا و فتواهـا را مـورد نقـد و بررسـی قـرار داد و رد و اثبـات کـرد. کلام نیـز کم‌وبیـش این‌گونـه اسـت. تاریخ‌نـگاری اسـلامی قـرون نخسـتین، هرچنـد بـا اسـاطیر مذهبـی ادیـان ابراهیمـی (ماننـد آفرینـش و سلسـله‌ی پیامبـران ابراهیمـی از آدم تـا خاتـم) آغـاز می‌شـود و بـا زندگـی و سـیره‌ی پیامبـر اسـلام و بعـد خلفـا ادامـه پیـدا می‌کنـد و از ایـن‌رو بـا آموزه‌هـای دینـی و یـا منسـوب بـه دیـن آمیختـه اسـت، امـا در عمـل بسـیار بیشـتر از فقـه و حدیـث و تفسـیر و کلام از متـن دیـن و منابـع خـاص آن فاصلـه دارد ولـی در هـر حـال تاریخ‌نـگاری عصـر اسـلامی علمـی اسـت کامـلاً انسـانی و تاریخـی و هیـچ ماهیـت مذهبـی نـدارد و فقـط بخشـی از تاریـخ مذهـب را گـزارش می‌کنـد.

در همیـن ارتبـاط جـای پرسـش دارد کـه آیـا روش‌شناسـی علـمِ دینـی مـورد نظـر مدافعانـش، ویـژه اسـت و بـا روش‌شناسـی علـوم متعـارف (اعـم از علـوم تجربـی و یـا انسـانی و علـوم اجتماعـی) فـرق دارد؟ و حتـی می‌تـوان پرسـید آیـا روش‌شناسـی‌های معمـول در معـارف اسـلامی سـنتی در علـوم دینـی مطـرح کنونـی نیـز حاکـم اسـت؟ پاسـخ هرچـه باشـد، ایـن روش‌شناسـی‌ها در تولیـد علـم خـاص اسـلامی تأثیـری نـدارد.

سخن آخر

در پایـان می‌تـوان گفـت کـه حتـی اگـر بتـوان علـمِ دینـی و اسـلامی تأسـیس کـرد، بـاز جـای ایـن پرسـش باقـی اسـت کـه آیـا در یـک کشـور بـا اکثریـت مسـلمان و حتـی بـا حاکمیـت اسـلامی، حکومـت و دولـت حـق دارد تمـام دانشـگاه‌ها را در اسـتخدام بگیـرد تـا علـوم را طبـق تعریـف خـود اسـلامی کنـد و دانشـجویان را بـا علـوم اسـلامی آمـوزش دهـد؟ ایـن سـخن البتـه دیگـر از سـنخ راهبـرد و سیاسـت اسـت و نـه از سـنخ نظریـه و نظریه‌پـردازی.

ایـن پرسـش ازآنجـا اهمیـت پیـدا می‌کنـد کـه در سـند مشـروعیت جمهـوری اسـلامی (قانـون اساسـی) حکومـت برآمـده از اراده آزاد ملـت اسـت و بودجـه‌ی آن برآمـده از امـوال عمومـی (بـه ویـژه در حـال حاضـر

بیشتر نفت) است و از این‌رو (باز طبق اصول مصرح دیگر)، حکومت نمی‌تواند بدون رضایت عموم مردم (=ملت) از اموال عمومی استفاده کند. در ارتباط به موضوع مورد بحث کنونی، روشن است که: اولاً، اکثریت قاطع مسلمانان و به طور خاص عالمان و استادان مسلمان ایرانی نه تنها مفهوم و منطوق علم دینی و عنوان دانشگاه اسلامی را نپذیرفته‌اند بلکه با آن آشکارا مخالف‌اند و ثانیاً، تکلیف اقلیت بزرگ غیرمسلمان اما شهروند ایرانی چه می‌شود که بدون رضایت آن‌ها اموال آنان صرف کاری می‌شود که حداقل از نظر آنان اتلاف مال و ثروت ملی و تضییع حقوق شخصی است. در هر حال در بهترین حالت دولت جمهوری اسلامی می‌تواند دانشگاه‌ها را که از اموال عمومی برآمده‌اند و ملک مشاع تمام شهروندان است، به همان صورت دانشگاه متعارف برای تولید علم و خدمت به کشور نگه دارد و اداره کند اما به بخش خصوصی نیز اجازه دهد که دانشگاه‌های خاص اسلامی تأسیس کنند و به فعالیت خود ادامه دهند (البته به مقتضای حقوق شهروندی باید پیروان ادیان قانونی دیگر چنین حقی داشته باشند). از قضا در این صورت، پس از مدتی ایده‌ی انتزاعی و توهمی علوم اسلامی و به طور خاص اسلامی کردن علوم انسانی، به محک و آزمون نهاده می‌شود و گفتن ندارد که در صورت امکان و موفقیت، منتقدان و مخالفان نیز به حقیقت و واقعیت آن مدعای بزرگ اذعان خواهند کرد و این پیروزی سیاسی بزرگی برای حکومت خواهد بود. اما در بدترین حالت، حداقل رژیم دانشگاه‌های غیردولتی را به حال خود رها کند و بگذارد آن‌ها به فعالیت متعارف علمی و آکادمیک خود ادامه دهند و به اصطلاح آزادی‌های آکادمیک را محترم بشمارد. گمان من این است با روندی که فعلاً در جریان است و اصراری که حکومت بر اسلامی کردن علوم و دانشگاه‌های کشور (اعم از دولتی و غیردولتی) دارد، در نهایت، نه علوم انسانی و دانشگاه‌ها اسلامی خواهند شد (چنان‌که تا کنون کمترین موفقیت نظری و عملی در این زمینه نصیب نشده است) و نه تولید علم تقویت خواهد شد و در فرجام کار حتی حکومت نیز از خدمات علمی و فنی لازم و پیشرفته محروم خواهد ماند. اگر رهبران نظام می‌خواهند «تمدن اسلامی-

ایرانی» تأسیس کنند، بی‌گمان بدون دانش مدرن و به طور خاص علوم انسانی و علوم اجتماعی پیشرفته و مدرن و دانشگاه‌های خلاق و مولد و همراه با آزادی‌های آکادمیک ممکن نخواهد بود. از این همه مهم‌تر، لابد هدف اصلی دانشگاه‌های اسلامی تربیت و پرورش دانش‌آموختگان مؤمن و متدین است، اما در نظر و عمل اثبات‌شده است که نه تنها چنین غایتی برآورده نخواهد بلکه حتی به ضد خود تبدیل شده و خواهد شد. چراکه این کار در شرایط کنونی و در چهارچوب سیاست‌های آمرانه، جز با توسل به زور و تحمیل ممکن نمی‌شود و روشن است زور و تحمیل به هر بهانه‌ای و قصدی کامیاب نخواهد بود.

محسن کدیور[1]/ انقلاب فرهنگی و اسلامی‌کردن دانشگاه ها[2]

آزادی اندیشه: پیش از انقلاب هم برخی روشنفکران دینی، اینجا و آنجا از اصطلاحاتی نظیر «اقتصاد توحیدی» یا «اقتصاد اسلامی» و ... استفاده می‌کردند و بعضاً هم مدعی نظریه‌پردازی در این زمینه بودند، اما پس از انقلاب ما با پدیده‌ای روبه‌رو هستیم که به علت حاکمیت ایدئولوژیک، سایه‌ی سنگین‌اش بر سرنوشت علوم انسانی و اجتماعی بسیار مشکل‌ساز شده است. به نظر حضرتعالی آیا می توان از «علوم انسانیِ اسلامی» سخن گفت؟ آیا حتا می توان از «فلسفه‌ی اسلامی» سخن گفت؟

محسن کدیور: ابتدا از نشریه‌ی «آزادی اندیشه» و جناب آقای کردوانی تشکر می‌کنم. مقوله‌ی «علوم انسانی اسلامی» پدیده‌ای متعلق به بعد از انقلاب ۱۳۵۷ است و قبل از آن سابقه ندارد. قبل از انقلاب به دو علم اطلاق اسلامی می‌شد یکی فلسفه و دیگری اقتصاد. فلسفه اگرچه در میان مسلمانان بیش از دوازده قرن سابقه دارد اما مولدان این فلسفه از قبیل فارابی، ابن سینا، سهروردی و ملاصدرا هرگز به محصول خود نام «فلسفه‌ی اسلامی» نگذاشته بودند. بعد

---

۱. محسن کدیور استادیار پیشین گروه فلسفه‌ی دانشکده‌ی علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس و استاد مدعو گروه مطالعات دینی دانشگاه دوک آمریکا، در کنار تحصیلات حوزوی، دارای دکترای فلسفه و حکمت اسلامی از دانشگاه تربیت مدرس است. افزون بر مقالات فراوان، سیزده جلد کتاب تاکنون منتشر کرده است که ازجمله می‌توان «نظریات دولت در فقه شیعه، اندیشه سیاسی در اسلام»، «حکومت ولایی، اندیشه سیاسی در اسلام»، «دغدغه¬های حکومت دینی»، «سیاست‌نامه خراسانی»، «حق‌الناس (اسلام و حقوق بشر)»، «استیضاح مرجعیت مقام رهبری، حجت‌الاسلام والمسلمین سیدعلی خامنه‌ای» را نام‌برد.

۲. این گفت‌وگو به صورت کتبی انجام شده است.



از آشـنایی ایرانیـان بـا فلسـفه‌های غربـی بـرای تمایـز فلسـفه‌ی بومـی از اواخـر قـرن بیسـتم بـه آن عنـوان فلسـفه‌ی اسـلامی داده شـد. اگرچـه در اروپـا در اینکـه فلسـفه‌ی دوران میانـه از قبیـل آراء تومـاس آکوینـاس فلسـفه اسـت یـا الهیـات بحـث بـوده اسـت، امـا تردیـدی نیسـت کـه فلسـفه‌ی امثـال ابـن سـینا (بـا توجـه بـه زمانـه‌ی وی) همان‌قـدر شایسـته‌ی نـام فلسـفه اسـت کـه فلسـفه‌ی دکارت و کانـت. فلاسـفه‌ی مسـلمان همـواره آزادانـه بحـث کرده‌انـد و سـاحت فلسـفه را از الهیـات و کلام متمایـز نـگاه داشـته‌اند به‌همین‌جهـت از سـوی متکلمـان و متألهانـی از قبیـل غزالـی تکفیـر شـده‌اند. به‌هـر حـال عنـوان فلسـفه‌ی اسـلامی هرگـز بـه معنـای اسـلامیزه‌کردن علـوم پـس از انقـلاب نبـوده اسـت.

امـا اقتصـاد اسـلامی داسـتان دیگـری دارد. متفکـران مسـلمان بعـد از آشـنایی بـا اقتصـاد کاپیتالیسـتی و اقتصـاد سوسیالیسـتی بـه ایـن نتیجـه رسـیدند کـه اسـلام مکتـب اقتصـادی خـاص خـود را بایـد داشـته باشـد و در مقـام کشـف آن برآمدنـد. کتـاب «اقتصادنـا» (اقتصـاد مـا) سـیدمحمدباقر صـدر فقیـه عراقـی، «اقتصـاد توحیـدی» ابوالحسـن بنـی صـدر، و «یادداشـت هـای اقتصـاد اسـلامی» مرتضـی مطهـری از جملـه نخسـتین کوشـش هـای قبـل از انقـلاب در زمینـه‌ی تدویـن مکتـب اقتصـادی اسـلام بـود. امـا اینکـه «علـم اقتصـاد» بایـد اسـلامی شـود بحـث آن دوران نبـود. در مکتـب اقتصـادی ارزش‌هـا (values) مطـرح بـود و در علـم اقتصـاد واقعیـت هـا (facts). اولـی جـای بـروز دیـن یـا ایدئولـوژی بـود و دومـی جایـگاه علـم (science) داشـت. مرتضـی مطهـری در مقالـه‌ی وظایـف حـوزه هـای علمیـه در کتـاب پیرامـون جمهـوری اسـلامی (۱۳۵۸) از ضـرورت آشـنایی بـا «علـوم انسـانی جدیـد» یـاد می‌کنـد امـا نامـی از «علـوم انسـانی اسـلامی» نمی‌بـرد. «علـوم انسـانی اسـلامی» ازجملـه اسـلامیزه کـردن علـم اقتصـاد از اصطلاحـات بعـد از انقـلاب اسـت.

آنچـه بعـد از انقـلاب اتفـاق افتـاد داسـتان متفاوتـی دارد. بعـد از تشـکیل اتحـاد جماهیـر شـوروی و طـرح جهانـی مارکسیسـم لنینیسـم و بـه دنبـال آن مائوئیسـم و سـیطره تفکـر چـپ در جریـان روشـنفکری قـرن بیسـتم و نفـوذ ایـن تفکـر در ایـران رویکـرد علـوم مارکسیسـتی اعـم از علـوم تجربـی، علـوم انسـانی و علـوم اجتماعـی مطـرح شـد. در علـوم تجربـی بیـش از همـه

زیست‌شناسی و فیزیک، در علوم انسانی فلسفه، و در علوم اجتماعی هم اقتصاد و جامعه شناسی بیشتر مدّ نظر بود. مارکسیست‌ها مدعی فهم تازه‌ای از ماده، تاریخ و مناسبات انسانی بودند. بر اساس ماتریالیسم دیالکتیک و ماتریالیسم تاریخی به‌خود حق می‌دادند علوم موجود را تلقی بورژوائی/ لیبرالیستی/ امپریالیستی از جهان و انسان بدانند و در نتیجه به‌دنبال علوم تجربی مارکسیستی، علوم اجتماعی مارکسیستی و علوم انسانی مارکسیستی باشند. این اندیشه‌ی ایدئولوژیک مادر «اسلامی کردن علوم انسانی» است.

علوم انسانی متداول در دانشگاه‌ها امپریالیستی و لیبرالیستی اعلام شد، اما جانشین آن دیگر علوم انسانی مارکسیستی نبود، اصطلاح «علوم انسانی اسلامی» متولد شد. اما این چگونه علمی است و با علوم موجود چه تفاوتی دارد؟ در آن زمان این اصطلاح جز آرزویی تیره و مبهم چیزی نبود، در سایه‌ی شور انقلابی سال‌های نخست پندار آن بود که حوزه‌های علمیه محور تولید علوم انسانی اسلامی خواهند بود و همچنان که از فقه تئوری سیاسی درآمد و تغییر نظام و اداره‌ی کشور را به سرعت عملی ساخت، همین فقه مولد علوم انسانی جدید خواهد بود. چند صباحی اساتید رشته های علوم انسانی را روانه‌ی حوزه‌ها کردند، دفتر هم‌کاری حوزه و دانشگاه تشکیل شد، بعد از سه دهه جز چند جلد کتاب مقدمه‌ای بر برخی علوم انسانی چیزی منتشر نشد، آن‌ها را هم کسی جدی نگرفت و در هیچ دانشگاهی متن درسی نشد.

اشکال کجای کار بود؟ به نظر می‌رسد اصل نظریه‌ی اسلامی کردن علوم انسانی اشکال داشت. علوم انسانی که در این‌جا علوم اجتماعی و هنر را نیز شامل می‌شود، اسلامی و مسیحی و سوسیالیستی و لیبرالیستی ندارد. مقصود بی‌اشکال بودن این علوم نیست. مقصود این است این علوم حاصل تجربه‌ی جمعی و خرد عمومی دانشمندان این رشته هاست. اگر کسی نمی‌پسندد می باید کار علمی سترگ و درخوری ارائه کند که از توان یک نفر بیرون است و چندین دهه به‌طول می‌انجامد. تازه می‌باید در محافل علمی نمره‌ی قبولی بگیرید و در عرف اهل علم پذیرفته شود. علوم انسانی اسلامی اگر

هم امری شدنی باشد تا کنون محقق نشده و درباره امر غیرمحقق نمی‌توان بحث علمی کرد. با صدور بخش‌نامه که علوم متحول نمی‌شوند. این که علوم انسانی این‌گونه باید باشند تا زمانی که کتب و مقالات و تحقیقات این رویکرد منتشر نشده و مورد نقادی قرار نگرفته باشد کمترین ارزشی برای آن نمی‌توان قائل شد. بحث علوم انسانی اسلامی تا کنون بحث درباره‌ی امری فرضی و آرمانی و فاقد هرگونه مصداق خارجی و محقق بوده است.

علاوه بر آن مدعیان چنین علم فرضی قبل از ارائه‌ی هرگونه مصداق عینی علوم انسانی اسلامی با حذف علوم انسانی موجود و متهم دانستن آن به عنوان علوم غربی و وابسته و لیبرالیستی و امپریالیستی باب هرگونه بحث علمی و نقادی را مسدود کردند و با حاکم کردن جو امنیتی جهل را بردانشکده‌های علوم انسانی دانشگاه های کشور حاکم نمودند. قطع مراودات علمی این دانشکده‌ها با جهان خارج نتیجه‌ای جز فقر مفرط علمی این رشته‌ها نداشته است. رشد علمی بدون فضای آزاد امری محال است. حاکمیت فضای ایدئولوژیک و خفقان و فشار در این چند دهه مانع هرگونه رشد علمی در این رشته‌ها بوده است.

محسن کدیور: بحث من امتناع علوم انسانی اسلامی نیست، این بحثی فلسفی است و مقال و مجال دیگری می‌طلبد. اما ادلّ دلیل بر امکان چیزی وقوع آن است. مدافعان چنین علومی باید علوم انسانی اسلامی مورد نظر خود را ارائه کنند تا مورد نقد و بررسی اهل نظر قرار گیرد. من چنین علومی را نمی‌بینم تا بخواهم درباره‌ی آن‌ها بحث کنم. اما علوم انسانی متعارف موجود است و به راحتی می‌توان آن‌ها را مورد بررسی و نقادی قرار داد. درباره‌ی امر متولدنشده و غیرموجود هیچ بحث علمی ممکن نیست. اما اگر معنای علوم انسانی اسلامی ممنوعیت تعلیم و تعلم علوم انسانی موجود باشد و جلوگیری از تضارب آراء با صاحبان غربی آن، من به شدت با چنین روش و منشی مخالفم و آن را تولید جهل مرکب می‌دانم نه تولید علوم انسانی اسلامی. مدافعان چنین علومی کمترین اطلاع کارشناسی

از ایـن رشـته‌ها ندارنـد. اگـر کسـی می‌پنـدارد ایـن علـوم از دل فقـه بـه دسـت می‌آیـد کامـلا برخطاسـت.

آزادی اندیشـــه: «علـــم دینـــی» یـــا به‌طورخـــاص «علـــوم انســـانی اســـلامی» چـــه ماهیتـــی دارد و مرزآن‌هـــا بـــا علـــوم غیـــر دینـــی چیســـت؟ اصـــولا قیـــد دینـــی یـــا اســـلامی مفیـــد چـــه معنایـــی اســـت؟

محســـن کدیـــور: بحـث علمـی تنهـا در بـاره علـوم واقعـا موجـود امکان‌پذیـر اسـت. علـوم انسـانی اسـلامی هنـوز متولـد نشـده اسـت تـا نفیـا و اثباتـا دربـاره‌ی آن حکمـی صـادر کـرد. امـا علـوم دیگـری هسـتند کـه متصـف بـه دینـی یـا اسـلامی مـی باشـند. علومـی از قبیـل تفسـیر و علـوم قـرآن، علـوم حدیـث، کلام (الهیـات)، فقـه، اصـول، رجـال و درایـۀ. موضـوع ایـن علـوم متـون اسـلامی از زوایـای مختلـف اسـت. سـه علـم اخـلاق اسـلامی، فلسـفه‌ی اسـلامی و عرفـان اسـلامی هـم اگرچـه ماهیـت متفاوتـی بـا علـوم پیش‌گفتـه دارنـد امـا از ایـن حیـث کـه مولـدان آن هـا مسـلمان بوده‌انـد در تمایـز بـا اخـلاق و فلسـفه و عرفان‌هـای دیگـر بـدون کمتریـن اشـکالی اسـلامی خوانـده می‌شـوند و به‌راحتـی می‌تـوان دربـاره‌ی محتـوای آن‌هـا بحـث کـرد.

امـا فرضـا جامعه‌شناسـی اسـلامی، روانشناسـی اسـلامی، علـم اقتصـاد اسـلامی، علـوم سیاسـی اسـلامی موجـود نیسـتند تـا دربـاره‌ی ماهیـت و چیسـتی آن‌هـا سـخن گفتـه شـود. حتـی علـم حقـوق هـم لزومـا فقـه اسـلامی نیسـت. ممکـن اسـت مثـلا حقـوق ایـران بـه دلیـل خـاص منابـع دینـی حقـوق در ایـران تناسـبی بـا فقـه اسـلامی داشـته باشـد، امـا علـم حقـوق فی‌حدذاتـه اسـلامی و غیراسـلامی نـدارد. اینکـه ایـن علـوم چنیـن و چنـان بایـد باشـند معنـای محصلـی بـه دسـت نمی‌دهـد تـا بتـوان از مـرز آن‌هـا بـا دیگـر علـوم بحـث کـرد.

آزادی اندیشـــه: آیـــا می‌تـــوان در ادعـــای طرفـــداران چنیـــن نظـــری یـــا چنیـــن نگاهـــی، نقطـــه‌ی قوتـــی یـــا رگـــه‌ای از حقانیـــت یافـــت؟

محســـن کدیـــور: محـال وقوعـی نیسـت. امـا بـا توجـه بـه عـدم ارائـه‌ی محصـول کارشـان نمی‌تـوان نقطـه‌ی قـوت یـا رگـه‌ای از حقانیـت



را اثبات یا نفی کرد. میزان اطلاع این افراد از علوم انسانی جدید جداً جای ابهام دارد.

آزادی اندیشه: یکی از هدف‌های اصلیِ «انقلاب فرهنگی» همین «اسلامی‌کردن» علوم انسانی بود. در آن زمان چه دلیل‌ها یا علت ها برای چنین هدفی عنوان می‌شد؟ این «انقلاب فرهنگی» بر چه بنیان فکری و نظری استوار بود؟

محسن کدیور: تردید دارم. نه انقلاب ۱۳۵۷ اهداف ایجابی شفاف و مشخصی داشت، نه تصرف سفارت آمریکا و نه پدیده‌ی انقلاب فرهنگی. اهداف کوتاه مدت و مقطعی سلبی می توان برای این اقدامات برشمرد، اما در حد اطلاع من برنامه‌ریزی و پیش‌بینی درازمدتی درکار نبود. در اردیبهشت ۱۳۵۹ دانشگاه‌ها کانون مبارزه با رژیم جوان انقلابی و لجستیک گروه‌های مسلح جدایی طلب در استان‌های مرزی شده‌بود. دانشجویان مسلمان انقلابی با هدف مقطعی و کاملا سیاسی تعطیل دفاتر گروه‌های سیاسی یادشده در دانشگاه‌ها اقدام به بستن دانشگاه‌ها کردند. اقدامی نادرست در مقابله با اقدام نادرست دیگری. اهداف دیگری از زبان مسئولان ارشد نظام در آن زمان ابراز شده از قبیل تصفیه‌ی اساتید و دانشجویان غرب‌زده و شرق‌زده (فعالان دگراندیش) و حاکم کردن جو اسلامی بر دانشگاه‌ها برای تدریس علوم اسلامی و مستقل و بومی. آنچه انقلاب فرهنگی نامیده شد دانسته یا ندانسته گرته‌برداری از انقلاب فرهنگی در چین کمونیست بود که اهداف پاکسازی دانشگاه‌ها از عناصر مخالف در میان دانشجویان و اساتید رابه سرعت محقق کرد و جو دانشگاه را با جو جامعه همسان نمود و ظواهر اسلامی را در دانشگاه به رخ کشید. اما در آن زمان و نیز تا سال‌ها بعد هیچ ایده‌ی مشخص و شفافی درباره‌ی اسلامی کردن علوم از جمله علوم انسانی مطرح نشد یا حداقل من از آن بی‌اطلاعم. اسلامی‌کردن علوم به اضافه کردن چند درس عمومی اجباری درباره انقلاب اسلامی و معارف اسلامی و حذف برخی سرفصل‌ها از دروس علوم انسانی محدود بود.

آزادی اندیشه: حاصلِ آن «انقلاب» چه بود؟ هم برای حکومت و هم برای جامعه و دانشگاه و علوم انسانی و اجتماعی؟

محسن کدیور: تصفیه اساتید و دانشجویان دگراندیش، سیطره‌ی حکومت بر دانشگاه‌ها، یک صدا کردن دانشگاه‌ها، خفقان و فشار و حاکمیت جو امنیتی و پلیسی بر دانشگاه‌ها، به حاشیه راندن علوم انسانی و اجتماعی، و ممانعت از رشد آموزشی و پژوهشی آن‌ها به توهم ماهیت غربی آن‌ها و پندار تدوین علوم انسانی اسلامی که هرگز محقق نشد.

آزادی اندیشه: چه ضرورتی باعث شده است که هیئت حاکمه پس از سی و پنج سال دوباره چنین تهاجمی را علیه علوم انسانی و اجتماعی سازمان‌دهی بکند؟

محسن کدیور: نادرست بودن ایده‌ی حذف علوم انسانی متعارف، غیرعملی بودن علوم انسانی اسلامی، در کنار زوال کاریزما، فرو ریختن هیبت نظریه‌ی ولایت فقیه، ارزیابی عملکرد جمهوری اسلامی بعد از سه دهه، و اقبال جوانان و دانشگاهیان به نظریات رقیب اعم از دینی اصلاح طلبانه و دیدگاه‌های عرفی حاکمیت را در موقعیتی قرار داد که یا باید به خطا بودن مسیر پیموده شده اعتراف کند و به تصحیح آن کمر همت ببندد، یا با پافشاری بر خطای پیشین به سرکوب اصلاح طلبان و تحول‌خواهان که اکثریت جمعیت جوان کشور را تشکیل می‌دهند اقدام کند. جمهوری اسلامی راه حل دوم را برگزید و در دادگاه‌های تفتیش عقاید مدل استالین در سال ۱۳۸۸ فعالان سیاسی جنبش سبز را به اقرارهای تحت فشار تلویزیونی کشاند که حاصل آن معرفی علوم انسانی غربی و متفکران بین‌المللی (از قبیل کانت، هگل، ماکس وبر، هابرماس و رورتی) به عنوان متهمان اصلی بود و این نهایت سقوط این رژیم ایدئولوژیک و اقتدارطلب را می‌رساند.

آزادی اندیشه: مبانی نظری و استدلالی نظریه پردازان علوم انسانی اسلامی چیست و آنان با کدام مبادی و استدلال مدعای خود را مدلل می‌کنند؟



محسن کدیور: مبانی نظری و استدلالی علوم انسانی اسلامی وقتی قابل بحث است که چنین علومی تولید شده و به‌شکل عینی در دسترس بوده و قابل مراجعه باشد. در حد اطلاع من در هیچیک از رشته‌های علم انسانی تا کنون چیزی عینی و مشخص و متعین به نام علوم انسانی اسلامی محقق نشده است. به‌عبارت دیگر تا کنون بحث از این علوم بحث از بابستن‌ها و شایستن‌ها بوده و هنوز جامه‌ی عمل نپوشیده‌است. به بیان دیگر بحث علوم انسانی اسلامی تا اطلاع ثانوی بحثی فرضی و تخمینی است.

مطالبی در این زمینه منتشرشده، آنچه را که من از این مطالب خوانده‌ام در این چند نکته می‌توانم خلاصه کنم: اولا قریب به اتفاق نویسندگان آن‌ها در زمینه‌ی علوم انسانی تحصیل کلاسیک نکرده‌اند و اطلاعات آن‌ها درباره‌ی علوم انسانی از مطالعه‌ی چند متن ترجمه‌ای قدیمی فراتر نمی‌رود. ایشان در باره‌ی علوم انسانی هیچ تألیف آکادمیک قابل عرضه‌ی بین‌المللی ندارند. ثانیا در تقسیم‌بندی تفکر اسلامی آن ها در دسته‌ی مسلمانان محافظه‌کار یا بنیادگرا جای می‌گیرند و هیچ رگه‌ای از نواندیشی و روشن‌فکری و اصلاح‌طلبی (reformism) در آن‌ها دیده نمی‌شود. لذا مبانی نظری و استدلالی ایشان از این دو رویکرد فراتر نمی رود. ثالثا از تفکر انتقادی، تحول تاریخی اندیشه‌ها، خوانش جدید متن (hermeneutics) نه تنها بیگانه‌اند، بلکه این‌گونه روش ها را ناروا می‌پندارند. رابعا تعلقات سیاسی آن‌ها به جمهوری اسلامی و غرب‌هراسی آن‌ها بر تفکر علمی‌شان به‌نحوی سایه انداخته، که به زحمت می‌توانند بدون چنین تعلقی سرکنند.

از این چهار ویژگی عمومی اگر بگذریم، مبانی نظری و استدلالی مدافعان این دیدگاه بسته به اشخاص مختلف در دوره های زمانی متفاوت فرق می‌کند. متناسب با دوره های سیاسی مختلف جمهوری اسلامی ما حداقل با سه بازاندیشی در میان مدافعان علوم انسانی اسلامی مواجه‌ایم. بحث تفصیلی در این زمینه متکی بر ارائه‌ی نمونه‌هایی از طرح بحث و استدلال‌های چهره‌های شاخص این جریان از قبیل محمدتقی مصباح یزدی در هر دوره است. بیانیه‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی که نهادی رسمی اما غیرقانونی است

در کنـار بیانـات و بخش‌نامه‌هـای رهبـران جمهـوری اسـلامی اگـر تحلیـل محتـوا شـود بهتریـن طریـق آشـنائی بـا مبانـی نظـری و اسـتدلالی ایـن دیـدگاه اسـت. بهتریـن راه اطـلاع از ایـن امـور مصاحبـه بـا مدافعـان دیـدگاه یادشـده اسـت.

آزادی اندیشــه: در خصــوص پاســخ جنابعالــی بــه پرســش چهــارم مــن، می‌فرماییــد کــه «اهــداف کوتــاه مــدت و مقطعــی ســلبی مــی تــوان بــرای ایــن اقدامــات برشــمرد، امــا در حــد اطــلاع مــن برنامه‌ریــزی و پیش‌بینــی درازمدتــی درکار نبــود». امــا نــه تنهــا زیســته ی مشــترک مــا در مقــام شــاهدان آن دوران کــه براســاس مصاحبه‌هــا و نوشــته‌های مطلعــان و برخــی دســت‌اندرکاران «انقــلاب فرهنگــی»، ایــن حرکــت از ســوی کانون‌هــای اصلــی قــدرت آن زمــان حکومــت کامــلاً برنامــه ریــزی شــده بــود. وجــود گروه‌هــای دانشــجویی وابســته بــه ســازمان هــای غیرهمســو یــا مخالــف حکومــت در دانشــگاه تنهــا بهانــه بــود. ایــن تصمیمــی بــود کــه نخســت در «حــزب جمهــوری اســلامی» و ســپس در «شــورای انقــلاب » گرفتــه شــد. حتــا روز شــنبه ۳۰ فروردیــن ۱۳۵۹ رئیس جمهــور وقــت، آقــای بنــی صــدر، و شــورای انقــلاب بــه دیــدن آقــای آیــت الله خمینــی رفتنــد و جلســه‌ای بســیار طولانــی بــا حضــور ایشــان تشــکیل شــد و ســپس اعلامیــه‌ای دادنــد و ســه روز بــه همــه‌ی گروه‌هــای دانشــجویی مخالــف مهلــت دادنــد کــه از دانشــگاه خــارج شــوند و روز ســه شــنبه اطلاعیــه‌ی رادیویــی رئیــس جمهــور خوانــده شــد کــه همــه‌ی گــروه هــای دانشــجویی مخالــف (کــه آخرین‌شــان ســازمان پیشــگام وابســته بــه ســازمان فداییــان بــود) نظــر شــورای انقــلاب را پذیرفته‌انــد. چنیــن حرکــت بــزرگ و همگانــی در تهــران و شهرســتان‌ها ،به‌طــور هم‌زمــان، بــدون برنامه‌ریــزی تصورناپذیــر اســت.

محســن کدیــور: اتفاقـا نکاتـی کـه در ایـن پرسـش مـورد اشـاره‌ی شـما واقـع شـده جملگـی مؤیـد پاسـخ پیشـین مـن اسـت. شـما هیـچ دلیـل و شـاهدی بـر تصمیـم از پیـش برنامه‌ریـزی شـده بـرای تدویـن علـوم انسـانی اسـلامی ارائـه نکرده‌ایـد. مهم‌تریـن دلیـل بـر عـدم چنیـن تصمیـم از پیـش برنامه‌ریزی‌شـده ای ایـن اسـت کـه بعـد از گذشـتن از سـی و



چهار سال از آن دوران هنوز این تصمیمات از پیش برنامه‌ریزی شده محقق نشده‌است!

تصمیمات نهادهای مورد اشاره‌ی شما چیزی جز حاکمیت جو انقلابی یا اخراج گروه‌های ناهمسو و مخالف حکومت و حاکمیت جو اسلامی در دانشگاه‌ها (عبارت‌اخری حجاب دختران دانشجو و برخی تفکیک‌های جنسیتی) نبود. خط و نشان‌هایی هم برای اساتید و دانشجویان وابسته و مخالف کشیده‌شد که مدتی بعد توسط جهاد دانشگاهی عملی شد. این می‌شود «بخش سلبی انقلاب فرهنگی» که مورد بحث ما نبود.

اما «بخش ایجابی آن» که محور این گفت‌وگوست و من مدعی عدم برنامه‌ریزی و پیش‌بینی درازمدت در آن هستم «علوم انسانی اسلامی» است. برخی کلی‌گوئی‌ها درباره‌ی لزوم بومی‌سازی و اسلامی‌سازی علوم دانشگاهی شد، اما از برنامه‌ریزی و پیش‌بینی درازمدت در حد اطلاع من خبری نبود.

ضمنا شما تنها شاهدان آن دوران نیستید، شاهدان دیگری هم در آن فضا زیسته‌اند که خوانشی متفاوت از نوزاد هنوز متولدنشده‌ی «علوم انسانی اسلامی» دارند. فکر می‌کنم سوء تفاهم پیش‌آمده ناشی از خلط علوم انسانی اسلامی با پدیده‌ی انقلاب فرهنگی باشد. این دو دسته شاهدان متخالف آن دوران غالبا در طول زمان متحول شده‌اند. داوری دو گروه شاهد متحول شده درباره‌ی پدیده‌ای که سه چهار دهه قبل اتفاق افتاده کار ساده‌ای نیست. البته شاهدانی هم هستند که ظاهرا از عبرت این ایام تجربه نیندوخته‌اند و ظاهرا هنوز همان‌اند که بوده‌اند. اتفاقا همین دسته‌ی سوم تعزیه‌گردان انقلاب فرهنگی و علوم انسانی اسلامی هستند.

کسی از ما نظر نخواست/ گفت‌وگو با دکتر محمد ملکی درباره‌ی انقلاب فرهنگی[1]

مهرک کمالی: شرایطی که اداره دانشگاه تهران به دست شما سپرده شد چگونه بود؟

ملکی: می‌خواهم اول از شما تشکر کنم به‌خاطر کار قشنگی که در مجله‌ی لوح شروع کرده‌اید، به‌خصوص برای نسل جوان روشنگری‌هایی می‌کنید در باب انقلاب فرهنگی. برای من موجب خوشحالی است که بعد از حدود ۲۰ سال امکانی پیدا شد تا به‌عنوان کسی که در دانشگاه تهران و اتفاقاتی که در آن‌جا افتاد، مسئول بودم، حرف‌هایم را بزنم. باید یک روز این مسائل روشن می‌شد. سعی من بر این است که آنچه می‌گویم مستند باشد. دانشگاه در پیروزی انقلاب نقش مهمی بازی کرد و وقتی انقلاب به پیروزی رسید، دانشجویان و دانشگاهیان توقعاتی داشتند. طبیعی است کسی که در جریانی نقشی بازی کند از آن جریان توقع هم دارد. وقتی انقلاب پیروز شد، مملکت دچار ازهم‌گسیختگی و هرج‌ومرج بود. تمام ادارات و دانشگاه‌ها و کارخانه‌ها و مدارس تعطیل بود. روز ۲۲ بهمن که حکومت اسلامی امور را دردست‌گرفت، تمام تلاش حکومت‌کنندگان، به‌خصوص شخص امام، این بود که همه چیز به وضع عادی برگردد. در آن زمان مدارس تعطیل بود و جوانان و محصل‌ها و دانشجویان می‌آمدند در زمین چمن دانشگاه تهران به بحث می‌نشستند و دولت سعی داشت یواش‌یواش وضع را عادی کند.

آیت‌الله طالقانی به من پیشنهاد ریاست دانشگاه کردند. قبول کردم به شرط آنکه شورایی برای اداره‌ی دانشگاه تشکیل شود. این

۱. برگرفته از نشریه‌ی «لوح» شماره‌ی هفتم، دی ماه ۱۳۷۸

شورا تشکیل شد و اواخر بهمن حکم چهار نفر اعضای آن از طرف نخست‌وزیر وقت صادر شد: دکتر حسین صباغیان استاد دانشکده بهداشت، دکتر ترابعلی براتعلی استاد دانشکده علوم، دکتر کاظم ابهری استاد دانشکده فنی، و من به‌عنوان سرپرست و مسئول شورای دانشگاه. شرایط بسیار سختی بود. در دانشگاه تهران چند تانک مستقر بود و در دانشکده فنی پرچم سرخ در اهتزاز بود. دانشکده علوم مقر مجاهدین خلق بود. مسجد مقر کمیته بود که به خانه‌ها می‌رفتند و اسلحه‌ها را جمع می‌کردند و می‌آوردند آن‌جا. در چنین شرایطی ما مسئول شدیم و تلاشمان این بود که دانشگاه را به حال عادی برگردانیم. اولین کارمان اعلام روز پاکسازی دانشگاه بود. همه دانشجویان، استادان و مردم به دانشگاه آمدند. خود من نهر آبی را که بغل کتابخانه مرکزی جاری بود پاک می‌کردم و برگ‌ها را با دست هایم بر می‌داشتم. عده‌ای که من را نمی‌شناختند فکر می‌کردند مأمور شهرداری هستم.

اوایل اسفند دانشگاه آماده شد و دانشجویان و استادان سر کلاس رفتند. بعد از باز شدن دانشگاه تهران، دانشگاه‌های شهرهای دیگر هم باز شد و کم‌کم همه چیز به حال عادی برمی‌گشت. دانشجویان نقش اساسی در انقلاب داشتند. خیلی‌ها از زندان آمده بودند، در تظاهرات شرکت کرده بودند و بعضی گرداننده بودند. اول انقلاب همه بودند، مسلمان، چپ، بی‌حجاب، باحجاب و هرکس خود را چه‌گوارا می‌دانست. حتی آن‌هایی که در انقلاب شرکت نکرده بودند بعد از انقلاب خواست‌هایی داشتند.

اولین مسئله پیش روی شما در دانشگاه چه بود؟

ملکی: برقراری نظم. اگر می‌خواستیم با همان مقررات و اصول گذشته پیش برویم، مورد اعتراض قرار می‌گرفتیم. بعد از بحث‌های مفصل به این نتیجه رسیدیم که برای اداره‌ی دانشگاه شوراهایی تشکیل بدهیم. آن‌زمان موضوع شوراها خیلی مطرح بود.

شورای هماهنگی تشکیل دادیم: دانشجویان و استادان و کارمندان هرکدام سه نماینده. در بیست و چند دانشکده‌ای که آن موقع داشتیم،

این کار انجام شد و مشکلی هم پیش نیامد. روش کار این بود که شورای هماهنگی یک نفر را به‌عنوان سرپرست دانشکده معرفی کند. این شورا به تمام امور دانشکده رسیدگی می‌کرد و احساس می‌شد، انقلابی که انجام شده و شعارهایی که داده شده حداقل در این‌جا صدق می‌کند. غالباً مذهبی‌ها برنده می‌شدند. در یک مورد، صورت‌جلسه‌ای از دانشکده هنرهای زیبا آوردند و دیدم آقای محمدرضا لطفی، موسیقیدانی را که تمایلات چپ یا لائیک داشت، انتخاب کرده‌اند. من هم آقای لطفی را به‌عنوان رئیس دانشکده هنرهای زیبا معرفی کردم. کاملاً دمکراتیک بود. ما بی هیچ اعمال نفوذ و دخالتی سعی می‌کردیم چیزی را که قول داده بودیم انجام بدهیم.

پس از انتخاب شورا، نقش مدیریت دانشگاه چه بود؟

ملکی: به‌محض اینکه شورای دانشگاه انتخاب شد هیئت مدیره موقت استعفا کرد. ما در واقع انتصابی بودیم، ولی بعد از استعفا بلافاصله از سوی شورای دانشگاه انتخاب شدیم. تشکیل شورای دانشگاه در قانون استقلال دانشگاه‌ها پیش‌بینی شده بود. ماده سوم قانون تأسیس دانشگاه تهران، مصوب ۸ خرداد ۱۳۱۳ مجلس شورای ملی (به نقل از لغت‌نامه دهخدا، می‌گوید: «رئیس دانشگاه در آغاز انتصاب بر حسب پیشنهاد وزیر معارف و به موجب فرمان همایونی تعیین و بعدها طبق ماده ۱۴ به پیشنهاد شورا و با موافقت وزیر معارف به‌موجب فرمان همایونی منصوب خواهد شد. شورای دانشگاه از نمایندگان هر دانشکده و رؤسای دانشکده‌ها تشکیل می‌شود و تمام امور دانشگاه را اداره می‌کند». در ماده هفتم همین قانون، دانشگاه دارای شخصیت حقوقی است و نمایندگی آن به‌عهده رئیس دانشگاه است. از نظر مالی هم کاملاً مستقل است. این قانون تا سال‌ها منشأ استقلال دانشگاه بود. بعد از کودتای ۲۸ مرداد که استبداد حاکم شد، این استقلال کم شد، و شد مثل چیزی که الآن هست.

قدم‌های بعدی چه بود؟

ملکی: با باز شدن دانشگاه دو کار انجام دادیم: ۱) پیش‌نهادی به شورای انقلاب بردیم و گفتیم در حکومت گذشته تعداد زیادی از استادان و دانشجویان به جرم‌های سیاسی از دانشگاه اخراج شده‌اند؛ پس تبصره‌ای بگذرانید تا آن‌هایی که از سال ۱۳۳۲ به‌بعد از دانشگاه اخراج شده بودند یا مشروط بودند با توجه به اینکه فکر می‌کردیم بچه‌های سیاسی بوده‌اند و به دلیل فعالیت سیاسی نتوانسته‌اند درس بخوانند یا نمره به آن‌ها نداده بودند، یک ترم دیگر بیایند؛ اگر نتوانستند نمره بیاورند آنگاه اخراج شوند. نزدیک به ۱۰۰۰ استاد و دانشجو به دانشگاه برگشتند که تقریباً همگی تجربه کار سیاسی داشتند. خیلی از آن‌ها تشکیلاتی بودند یا با تشکیلات مختلف در ارتباط بودند. ۲) شورای انقلاب به دانشگاه بخش‌نامه کرد؛ استادانی که مقام‌های کلیدی حکومت شاه بوده‌اند حق تدریس در دانشگاه ندارند. لیستی تهیه کردیم و حدود صد اسم به دفتر نخست‌وزیر فرستادیم؛ کسانی که اگر هم می‌آمدند، دانشجویان قبولشان نمی‌کردند و تشنج درست می‌شد.

سال تحصیلی۵۷–۵۸ به پایان رسید. به تأیید آن‌هایی که در دانشگاه بودند، هم استاد با شوق و علاقه درس می‌داد و در پی مطالعه بود چون مملکت را متعلق به خودش می‌دانست و هم دانشجو با شوق و علاقه درس می‌خواند. تابستان سال ۵۸، طبق معمول، دانشگاه تعطیل بود و آماده می‌شدیم برای اول مهر.

تلاشی برای تدوین مقررات و قوانین جدید برای دانشگاه شد؟

ملکی: ضمن اداره دانشگاه، خود دانشگاهی‌هایی که با مسائل دانشگاه آشنا بودند، نشستند مقررات و قوانین را تدوین کنند و به شورای انقلاب بفرستند؛ مثل قانون مطبوعات که آن را باید کسی بنویسد که در کار مطبوعات باشد.

عده‌ای را انتخاب کردیم، از جمله حقوقدانان و استادان با سابقه دانشگاه و کمیته‌ای تشکیل شد. سرپرستی این کمیته را دکتر ناصر کاتوزیان، از استادان معروف و رئیس دانشکده حقوق، به عهده

گرفتند. این کمیته بعد از ماه‌ها کار بسیار فشرده و مطالعه قوانین دانشگاه‌های جهان، «طرح قانونی تأسیس و استقلال دانشگاه‌ها» را نوشت. این قانون در تعطیلات تابستان آماده شد و همراه با نامه‌ای در تیرماه ۱۳۵۸ برای دکتر علی شریعتمداری، وزیر وقت علوم و آموزش عالی، ارسال شد. از این نامه هیچ خبری نشد. گرچه به‌طور شفاهی گفتند، این بهترین قانونی است که تا به‌حال تهیه شده. این قانون عملاً راکد ماند و نفهمیدیم چه بر سرش آمد.

شورای انقلاب بستن دانشگاه را تصویب کرد؟

ملکی: بله، هنوز مجلس نبود. زمان سپری می‌شد و از گوشه و کنار زمزمه‌های بستن دانشگاه را می‌شنیدیم. در شورای انقلاب بعضی از دستجات و گروه‌های پرقدرت، از جمله حزب جمهوری اسلامی، این زمزمه‌ها را می‌کرد. در کتابی که اخیراً به دستم رسید، نوشته‌اند بحث‌هایی در شورای انقلاب برای بستن یا باز نگه‌داشتن دانشگاه مطرح بوده و مطالبی از قول همین آقایان آورده‌اند و نظرات متفاوت بوده است. این بحث در شورای انقلاب بود. وقتی مطالب را شنیدیم، تصمیم گرفتیم خدمت امام که در قم تشریف داشتند برویم و کسب تکلیف کنیم: اول مهر دانشگاه باز شود یا نه؟

اواخر شهریورماه ۱۳۵۸، وقتی ما چهار عضو شورای مدیریت خدمت امام رسیدیم، مهندس بازرگان و مهندس کتیرائی هم حضور داشتند. اتفاقی آمده بودند یا برنامه بود، نمی‌دانم. بعد از چند لحظه امام تشریف آوردند به اتاقی که افراد را می‌پذیرفتند و احمدآقا پشت سر ایشان آمدند. احمدآقا دفترچه‌ای دستشان بود که مطالب را یادداشت می‌کردند. امام طبق آن سیاستی که داشتند اول سکوت کردند. آقای بازرگان شروع به صحبت کرد و دلایلی آورد که طبق نظرات شورای انقلاب و دولت، دانشگاه اول مهر باز نشود.

دلایل‌شان چه بود؟

ملکی: که دانشگاه‌ها مشکلات ایجاد می‌کنند؛ که خواست‌هایی دارند و ما برای باز کردن دانشگاه قانون خاصی نداریم. چون درهرحال

بحث‌هایی بود، استادان سر کلاس بحث می‌کردند و دانشجویان می‌گفتند اینها طاغوتی‌اند. مملکت طوری بود که وزیر می‌رفت وزارتخانه راهش نمی‌دادند و مستخدم می‌گفت خودت چای برو بریز. به‌هرحال انقلاب بود و در انقلاب این مسائل پیش می‌آید و آن‌ها نگران بودند که دانشجویان به دانشگاه بیایند و با خواسته‌های خود برای دولت مشکل ایجاد کنند.

مهندس بازرگان نظرشان را گفتند و امام نظر مرا پرسیدند. گفتم مصلحت نمی‌بینم دانشگاه باز نشود؛ چون اگر روز اول بعد از انقلاب دانشگاه را باز نمی‌کردید مثل کوبا که دانشجویان را به روستا فرستادند به بی‌سوادان سواد بیاموزند یا به جهاد رفتند تا بیماران را معالجه کنند و شهرها را بسازند، این فکر قشنگی بود. ولی حالا که دانشگاه را باز کردید و دانشگاهیان آمده‌اند، با این بحث‌ها که در سرتاسر دنیا هست، می‌گویند این‌ها مخالف علم و دانشجویان هستند و این‌جا باید فقط حوزه علمیه قم باشد. به این دلایل من معتقدم دانشگاه باز باشد. البته این نظر شورا و دانشگاه بود که من می‌گفتم. بعد از توضیحاتی که دادم، امام فرمودند نظر ایشان درست است، دانشگاه اول مهر باز می‌شود. وقتی ایشان تأیید کردند، من گفتم طبق سنت، دانشگاه با پیام رهبر مملکت باز می‌شود و ما می‌خواهیم با پیام شما دانشگاه باز شود. ایشان گفتند اشکالی ندارد، یک چیزی تهیه می‌شود.

اول مهر سال ۵۸ در زمین چمن دانشگاه ابتدا پیام ایشان خوانده شد. بعد سخنرانی آیت‌الله منتظری بود، بعد سخنرانی مهندس بازرگان. بنده هم صحبت کردم و نماینده دانشجویان هم حرف زد. دانشگاه به این ترتیب افتتاح شد. در پیام امام جز تجلیل از دانشگاه و دانشگاهیان چیزی نبود. دانشگاه افتتاح شد، اما همان‌طور که گفتم گروهی بودند که نمی‌خواستند دانشگاه افتتاح شود.

چه کسانی نمی‌خواستند دانشگاه باز شود و با دانشگاه چه مشکلی داشتند؟

ملکی: بعد از اینکه شوراهای هماهنگی در دانشگاه‌ها تشکیل

شـد، گروه‌هـای مذهبـی چـپ و به‌طـور کلـی گروه‌هـای رادیـکال پیـروز شـدند و غالـب شـوراها دسـت گروه‌هـای مذهبـی رادیـکال بـود. گروه‌هـای وابسـته بـه حـزب جمهـوری کـه هفت‌هشـت روز بعـد از انقـلاب اعـلام موجودیـت کـرده بـود، تدارکاتـی دیـده بودنـد بـرای در دسـت گرفتـن دانشـگاه. وقتـی احسـاس کردنـد در بسـیاری از دانشـگاه‌ها دانشـجویانِ طرفـدار آنهـا رأی نیاوردنـد، بـه ایـن نتیجـه رسـیدند کـه دانشـگاه دسـت آنها نیسـت و دسـت گروه‌هـای دیگـر اسـت. ایـن بـود کـه بـه فکـر افتادنـد در دانشـگاه را ببندنـد. یکـی از جاهایـی کـه هنـوز در اختیارشـان نبـود، دانشـگاه بـود. می‌بینیـد امـروز هـم به‌محـض اینکـه قدرت‌هایـی کـه خودشـان را مسـلط می‌داننـد، احسـاس می‌کننـد اختیـار بعضـی جاهـا را ندارنـد حملـه می‌کننـد، مثـل حملـه بـه کـوی دانشـگاه. چنـد مـاه بعـد از شـروع سـال تحصیلـی اولیـن حملـه بـه دانشـکده فنـی آغـاز شـد.

آبان سال ۵۸؟

ملکـی: بلـه. یـک عـده از بیـرون بـه دانشـکده فنـی حملـه می‌کننـد و زد و خـورد می‌شـود و چنـد نفـر مجـروح می‌شـوند. مشـکلات بـرای مـا شـروع شـد. بعـد از ایـن حملـه، تماس‌هایـی گرفتیـم و گفتیـم کـه مـا حاضـر نیسـتیم تحمـل کنیـم کـه از بیـرون کسـانی دخالـت کننـد و بـه دانشـجوها حملـه کننـد. نامـه‌ای بـه شـورای انقـلاب نوشـتیم و گفتیـم اگـر بـه ایـن کار رسـیدگی نشـود و کسـانی کـه حملـه کرده‌انـد تنبیـه نشـوند مـا اسـتعفا می‌دهیـم. وقتـی این‌هـا بـه دانشـکده حملـه کردنـد، دانشـجویان دانشـکده‌ی فنـی پنج‌شـش نفـر از آن‌هـا را دسـتگیر کردنـد و دانشـجویان در آمفی‌تأتـر جمـع شـده بودنـد و می‌خواسـتند آن‌هـا را محاکمـه کننـد. مـا گفتیـم ایـن محاکمـه کار شـما نیسـت و بایـد خلافـکار بـه مقامـات مسـئول سـپرده شـود. ایـن چنـد نفـر را اول بـه کلانتـری منطقـه تحویـل دادیـم و بعـد کلانتـری بـه سـپاه تحویـل داد. دوسـه روز از ایـن جریـان گذشـت و دیدیـم یکـی دو نفـر از همان‌هـا آمدنـد دفتـر ریاسـت دانشـگاه و شـروع بـه فحاشـی و تهدیـد کردنـد. روی ایـن اصـل مـا نامـه‌ای بـه شـورای انقـلاب نوشـتیم و دسـته‌جمعی اسـتعفا دادیـم، چـون نمی‌توانسـتیم این‌طـور کار کنیـم کـه هـر روز یکـی بیایـد و نظـم دانشـگاه را بـر هـم بزنـد.

در جواب، نامه‌ای از شورای انقلاب رسید که در آن گفته شده بود «شورا تأیید و تأکید می‌کند که آزادی‌های اساسی که از مبانی اسلام است و در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران به تصویب ملت رسیده، باید در محیط دانشگاه و محیط‌های آموزشیِ دیگر کاملاً رعایت گردد و هر نوع تهدید و تحدید این آزادی‌ها به هر صورت که باشد محکوم می‌شود. ولی در این مرحله حساس بروز حوادث ونارسایی‌هایی که احیاناً در برابر آنها عکس‌العمل لازم دیده شده، نمی‌تواند دلیل قانع‌کننده برای کناره‌گیری آقایان از مسئولیت خطیری باشد که بر عهده گرفته‌اید. با توجه به نامه شورای سرپرستان دانشگاه تهران، آقایان مهندس مهدی بازرگان و دکتر حسن حبیبی از طرف این شورا ماموریت یافتند به حادثه ۵۸/۹/۶ دانشگاه و پیامدهای آن‌ها و مسائل و مشکلات دیگری که وجود دارد رسیدگی و با آقایان تبادل‌نظر کنند».

بعد از اینکه نامه آمد و مهندس بازرگان و دکتر حبیبی از طرف شورای انقلاب آمدند و قول دادند جلو این قبیل کارها گرفته شود، به کارمان ادامه دادیم اما چه آن‌هایی که پیشتر حمله کرده بودند و چه دیگران مدام حمله می‌کردند و بچه‌ها را می‌زدند و آن موقع نمی‌شد که در دانشگاه را ببندیم یا از کسانی که می‌آمدند کارت بخواهیم. روزهای جمعه هم که نماز بود بسیاری می‌آمدند و می‌رفتند.

در بهمن‌ماه باز این مسائل تکرار شد و ریختند توی دانشگاه. وقتی آن‌ها می‌آمدند، بچه‌ها هم عکس‌العمل نشان می‌دادند و دفاع می‌کردند. دیدیم به این ترتیب اصلاً نمی‌شود کار کرد و مجدداً استعفا دادیم. یک نامه نوشتیم و قول‌های آن‌ها را یادآوری کردیم. حالا موقعی است که آقای بنی‌صدر حکم ریاست جمهوری گرفته است. نامه‌ی استعفای ما رفت به شورای انقلاب و در ۲۷ اسفند نامه‌ای از شورای انقلاب با امضای رئیس جمهوری آمد که از ما می‌خواست به کارمان ادامه بدهیم. شب عید نوروز ۱۳۵۹ امام در پیام عید منشوری دادند که در تمام امور مملکت باید یک انقلاب اساسی صورت بگیرد.

بـه روزهـای انقـلاب فرهنگـی نزدیـک می‌شـویم. آن روزهـا در دانشـگاه چـه می گذشـت؟

ملکـی: ۲۵ یـا ۲۶ فروردیـن آقـای هاشـمی رفسـنجانی بـه دانشـگاه تبریـز تشـریف می‌برنـد. آن جـا تظاهراتـی علیـه ایشـان می‌شـود. ایـن مسـائل در روزنامه‌هـا منعکـس می‌شـود زمزمـه بسـته شـدن دانشـگاه‌ها بـالا می گیـرد، تظاهـرات دانشـگاه علـم و صنعـت و محاصـره دانشـگاه تبریـز. آقـای دکتـر فاروقـی رئیـس دانشـگاه تبریـز بـه محاصره‌کننده‌هـای دانشـگاه می گویـد «شـما ۲۰۰، ۳۰۰ نفریـد و اینجـا ۱۲، ۱۳ هـزار دانشـجو دارد. بـه نمایندگـی از طـرف کـی ایـن حرف‌هـا را می‌زنیـد و ایـن کارهـا را می کنیـد؟». در هـر حـال در جلسـه شـورای انقـلاب کـه بـا حضـور امـام تشـکیل می‌شـود اول بـه ایـن نتیجـه می‌رسـند کـه بایـد جلـو گروه‌هـا گرفتـه شـود و بعـد در دانشـگاه بسـته شـود. چنـد روز فرصـت می‌دهنـد: شـنبه، یکشـنبه، دوشـنبه، و از صبـح سه‌شـنبه هیـچ دفتـر و دسـتکی از گروهـی نباشـد. ایـن را اعـلام کردنـد و قـرار بـر ایـن شـد کـه اطـراف دانشـگاه هیـچ تظاهراتـی نشـود تـا گروه‌هـا وسایلشـان را خـارج کننـد. بسـیاری از گروه‌هـای چـپ و انجمـن دانشـجویان مسـلمان (کـه مجاهدیـن بودنـد) وسـایل را جمـع کردنـد. فقـط یـک گـروه بـه نـام پیشـگام کـه چـپ بـود هنـوز دفتـر و دسـتک خـودش را جمـع نکـرده بـود. آن‌هـا می گفتنـد تـا آخـر وقـت دوشـنبه مهلـت داریـم، یعنـی صبـح سه‌شـنبه، چـرا از حـالا جمـع کنیـم؟

از اول صبـح دوشـنبه حملـه شـروع شـد. بـرای اینکـه موضـوع روشـن‌تر بشـود، قسـمت‌هایی از یـک کتـاب رسـمی بـا عنـوان «غائلـه چهاردهـم اسـفند ۱۳۵۹: ظهـور و سـقوط ضـد انقـلاب» را کـه دادگسـتری جمهـوری اسـلامی منتشـر کـرده و در آن وقایـع انقـلاب فرهنگـی نقـل شـده اسـت می‌خوانـم:

«از ماه‌هـا قبـل درگیری‌هـای موضعـی بیـن گروه‌هـای مختلـف در دانشـگاه تهـران شـروع شـده بـود. در ۱۰ و ۱۱ بهمن‌مـاه ایـن درگیری‌هـا بـه اوج خـود رسـید. گروه‌هایـی از خـارج دانشـگاه، گاه مسـتقلاً و گاه به‌طرفـداری از دسـتجات داخـل دانشـگاه، بـا حملاتـی بـه دانشـگاه بـه درگیری‌هـا دامـن می‌زدنـد. در پـی ایـن درگیری‌هـا دکتـر ملکـی، رئیـس



شورای سرپرستی دانشگاه، استقرار امنیت در دانشگاه را خواستار شد و تهدید کرد چنانچه خواسته‌اش مورد توجه قرار نگیرد استعفا خواهد داد.» (ص۲۸۲ و ۲۸۳)

در همین موقع جلساتی تشکیل می‌شود. شنبه ۳۰ فروردین ۵۹ ابوالحسن بنی‌صدر به اتفاق اعضای شورای انقلاب با امام گفتگو کردند. گفتگو تا ساعت ۱۴ ادامه داشت و در پایان این ملاقات اطلاعیه‌ای انتشار یافت. نکته مهم اطلاعیه این است که می‌گوید ستادهای عملیاتی گروه‌های گوناگون، دفترهای فعالیت و نظایر این‌ها که در دانشگاه و دانشکده‌ها و مدرسه‌های عالی مستقر شده‌اند ظرف سه روز، تا پایان دوشنبه، برچیده شوند؛ چنانچه تا پایان این مهلت برچیده نشوند، شورای انقلاب مصمم است که مردم را فرا بخواند تا در دانشگاه‌ها حاضر شوند و این کانون‌های اختلاف را برچینند. یعنی سه روز مهلت دادند. باز در همین کتاب (ص ۲۸۳):

«از عصر روز یکشنبه سی و یکم فروردین گروه‌هایی از پاسداران انقلاب اسلامی و کمیته‌های منطقه ۸ به‌تدریج در خیابان‌های شانزده آذر و دیگر خیابان‌های اطراف دانشگاه حضور یافته و پاسداران اکثراً از کمیته‌ها بودند و تا ساعت ۴ صبح روز دوشنبه هر لحظه بر تعدادشان افزوده می‌شد و در طلوع آفتاب دانشگاه تهران را شدیداً به محاصره خود درآوردند [از ساعت ۴ صبح دوشنبه در حالی‌که گروه‌ها، طبق اطلاعیه رسمی، تا آخر وقت دوشنبه مهلت داشتند]. با وجودی که بنی‌صدر در پیام خود از تمام مردم و گروه‌ها خواسته بود از تجمع در اطراف دانشگاه خودداری کنند و خاطرنشان ساخته بود که حمله به دانشگاه‌ها به معنای تضعیف انقلاب و عملی ضدانقلابی است.

درگیری گروه مخالفان ساعت ۶ صبح دوشنبه انجام شد. در این هنگام پاسداران شروع به تیراندازی هوایی نمودند و دانشجویان پیشگام نیز خود را مسلح به چماق و سنگ نمودند و به درگیری پرداختند [چون فقط گروه پیشگام بودند و بقیه رفته بودند]. این درگیری‌ها به صورت موضعی تا یک‌ونیم بعد از ظهر ادامه یافت و حاصل این درگیری هفت‌ساعته یک‌صد زخمی بود. افراد سپاه پاسداران با تیراندازی هوایی قصد آرام کردن محیط و خاتمه بخشیدن به نزاع را

داشتند که فایده نداشت. ۳۰۰ زخمی و دو کشته بر جای ماند.»

با مذاکراتی که با پیشگام کردیم توافق کردند تخلیه کنند و این کار را هم کردند.

بعضی می‌گویند دانشجویان اسلحه داشتند. تا چه حد واقعیت دارد؟

ملکی: اسلحه در دانشگاه چه‌کار می‌کرد؟ این‌ها واقعیت ندارد. این‌ها را بعداً شایع کردند. در خود این کتاب دولتی (غائله ۱۴ اسفند ۱۳۵۹) نوشته‌اند تیراندازی از طرف گروه‌ها شده است. تمام تیراندازی‌ها از طرف وابستگان به حکومت شده. اگر کسانی مدارکی دارند که آنجا اسلحه بوده ارائه بدهند. همین‌جوری گفتن و متکی به شایعه بودن کار درستی نیست. به‌هرحال، تا ساعت ۸ صبح صدای تیراندازی به گوش می‌رسید ولی طبق آخرین گزارش که بعد از ساعت ۸ منتشر شد دانشگاه تهران کلاً در اختیار نیروهای جمهوری در آمده بود.

صبح سه‌شنبه؟

ملکی: بله. ولی هنوز مدارس اطراف دانشگاه تهران عملاً حالت تعطیل و نیمه‌تعطیل داشت و پاسداران گاز اشک‌آور می‌انداختند. در خیابان قدس چند تیر شلیک شد و پای دانش‌آموزان هم به این قضیه کشیده شد. تعداد کشته‌شدگان واقعه را پنج نفر و زخمیها را ۷۰۰ نفر ذکر کرده‌اند. وقتی این مسائل پیش می‌آید، دوشنبه اول اردیبهشت‌ماه بنی صدر اعلامیه صادر می‌کند و می‌گوید؛ مقصود شورای انقلاب از تصمیم متخذه، عادی‌کردن وضع و اداره امور را بر عهده دولت گذاشتن و تغییر بنیادی نظام آموزشی بوده است. روز سه‌شنبه بنی‌صدر در پیامی رادیویی گفت: «در ساعت ۲ بعد از نیمه شب دوشنبه آخرین گروه به تصمیم شورای انقلاب گردن گذاشت و در دانشگاه کسی باقی نمانده است. ای کاش دیروز صبح این کار صورت می‌پذیرفت و برخوردی به‌وجود نمی‌آوردند.» و چند نکته را هم اعلام می‌کند: «۱)فعالیت سیاسی در حدود قانون اساسی آزاد است و هیچ‌کس خودسر نباید مزاحم فعالیت هیچ یک از گروه‌ها

بشـود؛ ۲)در دانشـگاه جدیـد فعالیـت آزاد اسـت و سـازمان دانشـجویان منتخـب دانشـجویان از امکانـات صنفـی برخـوردار خواهـد شـد. دانشـگاه بایـد همیشـه محـل بحـث آزاد و ابـداع و ابتـکار علمـی تلقـی گـردد.»

روز سه‌شـنبه شـعارهایی کـه در خیابـان انقـلاب و داخـل دانشـگاه می‌دادنـد جالـب بـود: «بنی‌صـدر حمایتـت می‌کنیـم»، «ارتـش ۲۰ میلیونی/آمـاده جهـاد اسـت/فدائی، فدائی/ایـن آخریـن پیـام اسـت»، «راه مـا راه علـی اسـت/برو گمشـو کمونیسـت»، «پاسـدار، ارتشـی/ حمایتـت می‌کنیـم»، «فرهنـگ آمریکایـی نابـود بایـد گردد/دانشـگاه اسـلامی ایجـاد بایـد گـردد». در شـورای انقـلاب تصمیـم گرفتـه شـد دانشـگاه بلافاصلـه بـاز شـود، تـا پانزدهـم خـرداد امتحانـات انجـام بگیـرد و بعـد از آن دانشـگاه تعطیـل شـود.

چـرا تـا آخـر خـرداد کـه امتحانـات تمـام می‌شـد صبـر نکردنـد؟ چـرا در اردیبهشـت ایـن اتفاقـات افتـاد؟

ملکـی: ایـن سـؤال را بایـد از آن‌هایـی بکنیـد کـه دنبـال بهانـه بودنـد. شـما بپرسـید سـه روز بـه دانشـجو فرصـت دادیـد: شـنبه و یکشـنبه و دوشـنبه. اگـر تـا دوشـنبه آخـر وقـت تخلیـه نکردنـد، آن‌وقـت اقـدام کنیـد. اقـدام زودرس تحریک‌کننـده اسـت.

ایـن جریانـات تمـام شـد و دانشـجویان امتحانـات را دادنـد و دانشـگاه تعطیـل شـد و مـا در اعتـراض بـه ایـن قضیـه اسـتعفا دادیـم و بـه طـور مفصـل دلائـل اسـتعفای خودمـان را نوشـتیم. اسـتعفا بـه آن صـورت پذیرفتـه نشـد و هیـچ نامـه‌ای کـه در آن رسـماً اسـتعفا را پذیرفتـه باشـند وجـود نـدارد.

در نامـه اسـتعفای خودمـان ذکـر کردیـم کـه ایـن کار بسـتن دانشـگاه و ایـن اعمالـی کـه انجـام شـد به‌هیچ‌وجـه بـه نفـع مملکـت نیسـت. نتیجـه اینکـه ۲۰۰ هـزار دانشـجوی بیـکار بیـرون برونـد و خـوراک گروه‌هـای سیاسـی بشـوند؛ همیـن طـور هـم شـد؛ در حالی‌کـه در دانشـگاه سرشـان بـه درس خوانـدن گـرم می‌شـد و گاهـی هـم کار کم‌اهمیتـی می‌کردنـد.

شـما منتخـب شـورای دانشـگاه بودیـد و شـورای دانشـگاه هـم از داخـل دانشـگاه شـکل گرفتـه بـود، یعنـی شـما یـک نهـاد و قـدرت مردمـی بودیـد، امـا بـا یـک مشـکل بلافاصلـه اسـتعفا کردیـد. بهتـر نبـود رجـوع می‌کردیـد

بـه آن بدنـه‌ای کـه شـما را انتخـاب کـرده بودنـد و آن نهـاد را حفـظ می‌کردیـد؟ حتـی اگـر آن‌هـا کارشـان را می‌کردنـد، شـما نهـاد شـورای دانشـگاه را حفـظ می‌کردیـد.

ملکـی: قبـل از اینکـه مـا استعفا بدهیـم، شـورای دانشـگاه کـه مرکـب از سرپرسـتان دانشـکده‌ها بـود اسـتعفا داده بـود. دیگـر شـورای دانشـگاهی وجـود نداشـت. حتـی بعدهـا وقتـی اصـرار کردنـد، گفتیـم به‌شـرطی حاضریـم بـه کار ادامـه دهیـم کـه شـورای سرپرسـتان تشـکیل شـود و به‌اتفـاق آرا از مـا بخواهـد بـه کارمـان ادامـه بدهیـم. چـون شـورای سرپرسـتانی اصـلاً وجـود نداشـت، مـا مجبـور بودیـم اسـتعفا را بـه دولـت تقدیـم کنیـم.

بـه ایـن ترتیـب در دانشـگاه بسـته شـد. بعدهـا معلـوم شـد کـه ایـن جریـان توطئـه‌ای سیاسـی و از پیـش طراحـی شـده بـود. برنامـه‌ای بـود کـه قبـل از ایـن جریانـات، گروهـی بـه سـرکردگی آقـای حسـن آیـت بـرای بسـتن دانشـگاه‌ها برنامه‌ریـزی کـرده بودنـد و جریـان طـوری پیـش رفـت کـه رئیـس جمهـور هـم موافـق بسـتن دانشـگاه شـد. بعدهـا نـواری در آمـد کـه در آن معلـوم شـد تـوی ایـن جریـان آقـای بنی‌صـدر هـم رو دسـت خـورد. آن نـوار معـروف آیـت در ایـن کتـاب (غائلـه چهاردهـم اسـفند ۱۳۵۹: ظهـور و سـقوط ضـد انقـلاب) به‌طـور کامـل آمـده اسـت. آقـای آیـت در حـزب جمهـوری اسـلامی نقـش بسـیار مهمـی داشـت و دبیـر سیاسـی حـزب بـود، یعنـی کسـی کـه بـرای حـزب برنامه‌هـای سیاسـی می‌ریـزد. آیـت پیش‌ترهـا یکـی از اعضـای حـزب زحمتکشـان بـود کـه بـا دکتـر بقایـی ارتبـاط داشـت. ثابـت شـده کـه دکتـر بقایـی همـکار سـاواک و وابسـته بـه سـیا بـود و توطئـه می‌کـرد. آیـت گفتـه بـود کـه دانشـگاه بسـته شـود. در ایـن نـوار حمـلات شـدیدی بـه بنی‌صـدر شـده بـود و بنی‌صـدر بـه همیـن دلیـل نـوار را منتشـر کـرد، چـون توطئـه علیـه خـودش بـود. در دانشـگاه را بسـتند و او را از ریاسـت جمهـوری عـزل کردنـد و آقـای آیـت هـم آمـد بـا افتخـار گفـت، ایـن کار را او کـرده. ایـن توطئـه بـود، نقشـه بـود کـه در دانشـگاه را ببندنـد.

ارزیابی شما از جریان انقلاب فرهنگی چیست؟

ملکـی: بسـتن دانشـگاه یـک جریـان سیاسـی بـود. بارهـا اعـلام کردنـد



دانشگاه باید اصلاح بشود، اما هنوز هم اصلاح نشده و همان‌طور که آقای سروش و دیگران توضیح داده‌اند، نه کسی می‌دانست اسلامی‌شدن یعنی چه و نه تعریف خاصی داشتند. توطئه از طرف کسانی بود که این احساس را داشتند که دانشگاه در اختیارشان نیست و می‌دانستند که دانشگاه در آینده‌ی مملکت و تحولات مملکت نقش اساسی دارد. در همین انتخاب آقای خاتمی دیدید که دانشگاه چه نقشی اساسی بازی کرد. در جریان انتخابات شورای شهر دیدید که دانشجویان چه نقشی داشتند. حدود دو میلیون دانشجو باعث تحولات زیادی می‌شوند. الان هم باز می‌بینیم مسئله انتخابات دوره ششم مطرح است و هر روز به‌نحوی دانشگاه را می‌کوبند. قضیه‌ی نشریه داخلی موج که ۱۰۰ یا ۱۵۰ نفر آن را می‌خوانند و بزرگ‌کردن آن در سطح ملی بهانه است. احساس می‌کنند دانشگاه با آن جناح نیست، بهانه می‌تراشند، همان‌طور که ۲۰ سال پیش کردند. دانشجویان توجه داشته باشند آلت دست بعضی از جناحهای سیاسی نشوند. دانشجو باید هدفش این باشد که دانشگاه را مستقل کند. تا زمانی که دانشگاه مستقل نشده، همیشه تحت‌تأثیر حکومت‌ها و قدرت‌هاست. وقتی قرار باشد رؤسای دانشگاه را وزیر علوم تعیین کند، خواه‌ناخواه ریاستی که تعیین‌شده وزیر علوم است باید سیاست وزیر را اجرا بکند و وزیر سیاست حکومت را اجرا می‌کند و این مشکلات پیش می‌آید. در همه جای دنیا دانشگاه مستقل است و دولت‌ها نمی‌توانند در آن‌ها دخالت داشته باشند. دانشگاه وقتی مستقل باشد، هر روز یک گروه دانشجویان را به سویی نمی‌کشند و سوءاستفاده نمی‌کنند.

وقتی ستاد انقلاب فرهنگی تشکیل شد، ما سعی کردیم همکاری خودمان را ادامه بدهیم. جلسه‌ای با حضور حدود ۳۰ نفر از اساتید سرشناس دانشگاه تهران در وزارت علوم که مرکز ستاد انقلاب فرهنگی بود تشکیل شد. آقای سروش هم تشریف داشتند. با ایشان صحبت کردیم و گفتیم ما در اختیار شما هستیم، اگر برنامه‌هایی می‌خواهید اجرا کنید، ما حاضریم تجربیاتمان را در اختیار بگذاریم. به‌یاد می‌آورم که ایشان ما را تحویل نگرفتند. بعدها مسائلی که خودشان اعتراف کردند نتیجه حاصل از ستاد انقلاب فرهنگی بود. در سه مصاحبه‌ای

که شما با آقایان کردید، حرف‌هایی زده شده که خیلی جالب است. عنوان مصاحبه با دکتر توسلی این بود: «چراغی که فروغی اندک داشت». چه فروغی داشت؟ انقلاب فرهنگی لطماتی به دانشگاه زد که شاید ده سال دیگر هم نتوانیم جبران کنیم. ما تعداد زیادی از بهترین استادان دانشگاه را از دست دادیم. در این جریان تعداد بسیاری از دانشجویان از دست رفتند یا دوباره نتوانستند به دانشگاه برگردند، کسانی که می‌توانستند هر کدام‌شان مغزهایی باشند و بهترین دکترها و مهندس‌ها باشند. شرایطی به وجود آوردیم که سال‌ها دانشگاه دچار خموشی و خمودگی و افتادگی شد. این چراغ نه تنها فروغی اندک نداشت، بلکه تاریکی بسیاری برای ملت به وجود آورد.

این را بعد از بیست سال می‌توانیم بگوییم. آقای زیباکلام در مصاحبه با شما گفته بودن «حلالیّت می‌طلبم» و آن موضوع‌هایی که تعریف کردند و شما چاپ کردید. وقتی ستاد انقلاب فرهنگی دست یک نفر باشد، آن هم فردی مانند جلال‌الدین فارسی،کسی که کاندیدای ریاست جمهوری شد و شخص امام مخالفت کردند، آن یک فرد چه می‌کند؟ آقای جلال‌الدین فارسی یکی از مدافعان سرسخت اخراج و خشونت بود. آقای سروش هم با آن سبک ادیبانه و عالمانه خودشان می‌گویند «آخرش هم ندانستند که منزلگه مقصود کجاست».

عنوان مصاحبه از ما بود.

ملکی: درهرحال، بعد از ۲۰ سال هنوز تعریفی برای دانشگاه اسلامی ندارند.

واژهٔ انقلاب فرهنگی، برخلاف آنچه می‌گویند، واژه‌ای وارداتی است. انقلاب فرهنگی را اولین بار در چین عَلَم کردند، با اهداف کاملاً سیاسی برای در قدرت نگه‌داشتنِ جناحی که خودش را صاحب انقلاب می‌دانست، اما اکثریت آرا پشت سرش نبود. به عقیده شما اصولاً در فرهنگ می‌شود انقلاب کرد، مثل سیاست و حکومت، یا با یک حرکت تند، طرح فرهنگی نوینی ابداع کرد؟

ملکی: آقای سروش در همان مصاحبه می‌گوید: «بعدها سعی



کـردم به‌جـای انقـلاب فرهنگـی، انقـلاب آموزشـی را بـه کار ببـرم». بـاز هـم ببینیـم می‌شـود در آمـوزش انقـلاب کـرد یـا به‌مـرور زمـان خیلـی چیزهـا تغییـر می‌کنـد. بعـد از ایـن جریـان مقالـه‌ای نوشـتم (کـه اجـازه ندادنـد در کتـاب دیـروز و امـروز چـاپ شـود) بـا عنـوان «انقـلاب فرهنگـی یـا کودتـای فرهنگـی». بنـده معتقـدم اسـم صحیـح‌اش بایـد باشـد کودتـای فرهنگـی. درهرحـال، به‌هیـچ وجـه موفـق نبـوده اسـت. بعـد از ۲۰ سـال نه‌تنهـا مشـکلات دانشـگاه حتـی از نظـر اخلاقـی و اسـلامی کـم نشـده، بلکـه زیادتـر هـم شـده. در یـک سـال قبـل از انقـلاب دانشـجویان دختـر واقعـاً اعتقـاد بـه روسـری و چـادر داشـتند؛ یعنـی فرهنگ‌شـان تغییـر کـرده بـود. در همیـن دانشـگاهی کـه در سـال ۴۵ و ۴۶ یـک دختـر بـا روسـری نبـود، در سـال‌های نزدیـک بـه انقـلاب اکثریـت قریـب به‌اتفـاق دانشـجویان دختـر، حتـی چپ‌هـا، بـا روسـری بـه دانشـگاه می‌آمدنـد. خـوب در فرهنـگ جامعـه تغییـر ایجـاد شـده بـود. ایـن را هـم فرهنـگ می‌گوینـد. تغییـر فرهنـگ یـک‌روزه و بـا بخش‌نامـه ایجـاد نمی‌شـود؛ بـا تحمیـل نمی‌شـود فرهنـگ را تغییـر داد و بـا زور نمی‌شـود کسـی را مسـلمان کـرد. اعتقـادات مذهبـی چیـزی اسـت کـه انسـان‌ها بایـد بـه آن برسـند.

با تهدید هم نمی‌شود اعتقادات مذهبی را از کسی گرفت.

ملکـی: بلـه. عکسـش هـم درسـت اسـت. ایـن یـک اصـل مهـم در اسـلام اسـت کـه اصـول دیـنْ تحقیقـی اسـت. وقتـی مـا دارای چنیـن مکتبـی هسـتیم، نبایـد بـه زورکاری را انجـام دهندکـه دانشـجویان مجبـور بـه دورویـی و دروغ گفتـن شـوند و نفـاق بـه آن‌هـا یـاد داده شـود. بایـد بـا آگاهـی و خودآگاهـی خودشـان راه‌شـان را انتخـاب کننـد و مملکـت خودشـان را بسـازند.

در دانشـگاه آزادی آکادمیـک بایـد وجـود داشـته باشـد، یعنـی دانشـجو و اسـتاد در مـورد هـر چیـز دلشـان می‌خواهـد چون‌وچـرا کننـد و صحبـت کننـد. ایـن فضایـی کـه الآن وجـود دارد تـا چـه حـد مـا را بـه دیسـپلین علمـی نزدیـک می‌کنـد؟

ملکی: من اعتقاد دارم از این دیسپلین خیلی دوریم و با آن فاصله داریم. آقای سروش اشاره داشتند که دانشگاه هنوز از استبداد رنج می‌برد. در شرایط فعلی اگر دانشجو روی قانون اساسی کار علمی بکند، آیا می‌تواند نتایج یافته‌هایش را با آزادی بیان کند؟، آیا می‌تواند یافته‌های خودش راجع به تضاد بین قانون اساسی و جامعه مدنی را بیان کند؟ مسلماً نمی‌تواند، چون بین قانون اساسی و مسئله مردم‌سالاری تضاد داریم. سود پول‌هایی که در بانک گذاشته می‌شود همان رباست؛ کلاه شرعی سر خودمان می‌گذاریم. اگر استادی به این مطالب برسد می‌تواند بیان کند؟ برای نزدیک شدن به این هدف، دانشگاه باید مستقل باشد.

در داخل یک سیستم اجتماعی اجزا با هم متناسبند. در جامعه‌ی ما هنوز مسئله اولیه‌ی آزادی بیان حل نشده، هنوز نمی‌دانیم تحقیق یعنی چه، هنوز رابطه حکومت با مردم درست مشخص نیست. در چنین جامعه‌ای شعار استقلال دانشگاه، گرچه شعار درستی است، یک‌جور آرمانگرایی نیست؟ نمی‌شود شعار حداقلی که این‌قدر دور از دسترس نباشد مطرح کرد؟

ملکی: نمی‌گویم دانشگاه جزیره‌ای وسط دریاست. اینکه بگوییم زیر سلطه نباشد، یعنی بتواند صحبت از استقلال خودش بکند، خارج از توان ایران نیست. در سال ۱۳۱۳ قانون استقلال دانشگاه نوشته شد که از نظر فکری و فرهنگی و اداری مستقل عمل کند. درست است که بودجه را دولت تأمین می‌کند، ولی زیر سلطه نیست. منظورم نقشی است که دانشگاه می‌تواند در محیط بیرون داشته باشد. دانشگاه باید روی جامعه اثر بگذارد، چون دانشگاهی‌ها متفکرترین قشر جامعه‌اند؛ چه استاد و چه دانشجو. اگر متفکران نتوانند حرف خودشان را بزنند، نتوانند اندیشه‌ی خودشان را به جامعه منتقل کنند، همین‌طور می‌شود که الآن هست. وقتی می‌گوییم دانشگاه مستقل بشود، نه اینکه هرکاری دلشان خواست بکنند. یعنی از نظر فکری و آکادمیک بتوانند یافته‌های خودشان را بیان کنند؛ به آنچه می‌خواهند بیندیشند و به آنچه رسیده‌اند درباره‌اش بحث کنند.

بخشی هم شاید این است که کسی از خارج دانشگاه برای دانشگاه تصمیم نگیرد.

ملکی: وقتی شورای انقلاب تصمیم می‌گرفت دانشگاه را ببندد، کاش چهار نفر دانشگاهی را هم دعوت می‌کردند که حرفشان را بزنند. آن موقع این کار را نکردند و نتیجه بعد از ۲۰ سال این شد. پس از جریان حمله‌ی امسال به کوی دانشگاه، هیئتی را انتخاب می‌کنند که به این ماجرا رسیدگی کند. در این هیئت یک دانشجو یا حتی استاد وجود ندارد. صاحب حق که به خانه‌اش حمله شده، حق ندارد در مورد آن اظهارنظر کند؟ این اهمیت‌ندادن به دانشجوست. در کشور ما همیشه سیاست بر فرهنگ و علم غلبه داشته و در طول تاریخ می‌بینیم پادشاهان مستبد وزرای دانشمند داشتند، ولی این وزرا هیچ اختیاری نداشتند، صرفاً به‌عنوان کارگزار سیاست عمل می‌کردند. الآن هم جامعه‌ی ما به شخصیت‌های فرهنگی‌اش به‌عنوان مرجع نگاه نمی‌کند. یک شخص که به هر دلیلی در یک موقعیت اداری یا سیاسی قرار گرفته هر حرفی بزند در روزنامه‌ها درج می‌شود، ولی به یک شخصیت فرهنگی تحلیل‌گر که نظر دارد و می‌تواند وقایع را ببیند و بشناسد و شخصیت مستقل دارد، نه جامعه، نه دولت و نه حتی دانشگاههای ما اهمیت نمی‌دهند. دکتر ملکی تا زمانی که رئیس دانشگاه باشد و ابلاغ از وزیر داشته باشد مرجع علمی است، ولی به محض اینکه کناره‌گیری کند دیگر کسی به سراغش نمی‌رود. یعنی عالِم همیشه باید در خدمت صاحب قدرت باشد. این را چه‌طور می‌شود درمانش کرد؟ این فرهنگ جامعه است. در تاریخ ایران می‌بینیم، کسانی که نمی‌خواستند ذلیل قدرت باشند به چه سرنوشتی دچار شدند، دربه‌در و فراری شدند. بسیاری از دانشمندان به‌خاطر همین به هند و جاهای مختلف فرار کردند. باید این فرهنگ را تغییر داد. الان در دانشگاه، استاد از نظر زندگی وابسته به حکومت است. هر وقت بخواهند، او را بیرون می‌اندازند. امام در پیام سال ۹۵ گفت در تمام قسمت‌ها باید انقلابی اساسی صورت بگیرد، آیا این انقلاب در حوزه صورت گرفته، در بازار صورت گرفته، یا در جاهای دیگر صورت گرفته؟

اگـر مسـائل سیاسـی را بـه حـوزه فرهنگـی ببریـم و بـا دیـد فرهنگـی بـه مسـائل نـگاه کنیـم، بـه حـل بسـیاری از کشـمکش‌ها کمـک می‌کنـد.

ملکـی: مـن فکـر می‌کنـم اتفاقـات جامعـه و مسـائل جامعـه یـک اتفـاق فرهنگـی اسـت. اگـر امـروز در جامعـه‌ی مـا رشـوه‌خواری زیـاد اسـت، ایـن برمی‌گـردد بـه فرهنـگ جامعـه. مـن قبـول دارم تعـدادی از مشـکلات فرهنگـی یـا مشـکلاتی کـه فرهنگیـان مـا دارنـد، چـه اسـتاد، چـه دانشـجو و چـه دانش‌آمـوز، مشـکل عـدم خودبـاوری ماسـت. هنـوز مـنِ اسـتاد پـی بـه شـخصیت وجـودی خـودم نبـرده‌ام. در مقابـل کسـی کـه می‌بینـم از نظـر زر و زور قدرتـش بیشـتر اسـت، ضعیـف و ذلیلـم. اسـتاد واقعـاً تسـلیم اسـت. می‌گویـد مـن را اگـر از دانشـگاه بیـرون کننـد چـکار کنـم؟ اسـتاد در سـر کلاس اصـلاً جـرأت نمی‌کنـد در مـورد مسـائلی کـه می‌دانـد و تحقیـق کـرده حـرف بزنـد. نتیجـه ایـن اسـت کـه از پیشـرفت وامی‌مانیـم و جلـو نمی‌رویـم. دیگـران هـم وقتـی ببیننـد مـا ضعیفیـم و دنبـال حـق خودمـان نیسـتیم، سوءاسـتفاده می‌کننـد. در جریـان اخیـر دانشـگاه، بعـد از حملـه‌ای کـه آقـای جاسبی بـه روزنامه‌هـا کـرد، نامـه‌ای بـه ایـن مضمـون نوشـتم: خودشـکن، آیینـه شکسـتن خطاسـت؛ یعنـی بـه خـودت نـگاه کـن، نتیجـه برخـورد تـو بـا دانشـجو ایـن شـده کـه دانشـجو اعتـراض می‌کنـد. خـودت را اصـلاح کـن. بـا وجـودی کـه ده سـال در دانشـگاه آزاد تدریـس کـرده‌ام، بلافاصلـه درس مـرا حـذف کردنـد. مـن حرفـم را زدم، امـا اگـر ده‌تـا اسـتاد دیگـر می‌ایسـتادند، شـاید حـرف پیش‌می‌رفـت. مـا خودمـان را نیافتیـم، چـون اسـتاد و دانشـجویمان خودشـان را نیافتنـد. صاحبـان قـدرت هـم دوسـت دارنـد زود تسـلیم شـویم. می‌گوینـد معلـم از شـاگردی کـه زیـاد سـؤال می‌کنـد خوشـش نمی‌آیـد.

در بزرگتریـن دانشـگاه کشـور کـه ۷۵۰ هـزار دانشـجو دارد چنـدی پیـش سـخنرانی کردنـد و بـه "قلم‌به‌دسـت‌ها" حملـه کردنـد.

ملکـی: محصـلان و دانشـجویان همـه قلم‌به‌دسـت هسـتند. البتـه منظورشـان روزنامه‌نـگاران بـود. قلم‌به‌دسـت یعنـی چـه؟! امیدواریـم روزی برسـد کـه هـر گروهـی، از کارگـر معمولـی تـا بالاتریـن مقامـات، پـی بـه شـخصیت انسـانی خـودش ببـرد و خـودش را بشناسـد. طبـق گفتـه قـرآن،

انسان خلیفه خداست. هدف همین است که در جایگاه خودمان قرار بگیریم. امیدوارم دانشجویان به این جایگاه برسند و از گذشته‌گان تجربه بیاموزند و دنیای بهتری بسازند.

رسماً و علناً حلالیت می‌طلبم/ گفت‌وگو با دکتر صادق زیباکلام درباره‌ی انقلاب فرهنگی[1]

مهرک کمالی: قبل از تشکیل ستاد انقلاب فرهنگی، در جامعه و دانشگاه‌ها چه وقایعی در جریان بود؟

زیباکلام: اگر بخواهیم به علت و نحوه‌ی شکل‌گیری اولیه‌ی ستاد انقلاب فرهنگی در تابستان ۵۹ بپردازیم ناگزیر از مقدمه‌ای هستیم. اواخر سال ۵۸ و اوایل سال ۵۹ مسئله‌ی ضرورت انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها در بعضی محافل دانشگاهی و سیاسی مطرح شد. این ضرورت به بازنگری در نحوه‌ی آموزش و پژوهش و کارکرد دانشگاه‌ها اشاره داشت. همان‌طور که می‌دانیم، دانشگاه بزرگ‌ترین مانع و مخالف رژیم پهلوی بود، یعنی حکومت پهلوی، تمامی ارکان و بنیان‌ها و نهادها اعم از مطبوعات، رادیوتلویزیون، سازمان اداری و اجرایی را در دست خود گرفته بود، الا دو کانون که تسلیم رژیم نشدند: حوزه‌های علمیه و دانشگاه‌ها. دانشگاه‌ها برای حکومت مهم‌تر بود زیرا حوزه‌های علمیه، به لحاظ مالی و تشکیلاتی، کاملاً مستقل از حکومت بودند. اما تمام بودجه و اعتبارات دانشگاه‌ها از سوی دولت تعیین می‌شد و برای دولت مهم بود که بتواند این نهاد را کنترل کند. به‌علاوه، میزان مقاومت دانشگاه در مقابل حکومت به‌مراتب بیش از حوزه بود. رده‌های بالای حوزه ـــ اگر امام را استثنا کنیم ـــ به‌هیچ‌وجه با رژیم مخالفت نمی‌کردند، اما در دانشگاه همیشه مخالفت و اعتصاب و تظاهرات به‌بهانه‌ی ۱۶ آذر و بهانه‌های دیگر در جریان بود. مخالفت حوزه با رژیم پهلوی بیشتر بعد از خرداد سال ۴۲ شکل گرفت. اما مشکل اصلی‌تر با دانشگاه بود. دانشگاه در

۱. برگرفته از نشریه‌ی «لوح»، شماره‌ی پنجم، مرداد ۱۳۷۸



سال‌های ۵۶ و ۵۷ کانون مبارزه شد. دانشگاه تهران که قلب مبارزه بود و دانشگاه‌های دیگر هم، به‌تناسب، نقش مهمی در مبارزه داشتند.

جملگی یا اکثریت‌قریب‌به‌اتفاق مبارزانِ حوزه پیرو حضرت امام بودند، اما در دانشگاه این‌جور نبود. در دانشگاه اگرچه یک طیف از دانشجویان مسلمان از امام طرفداری می‌کردند، گروه‌های دیگر، مارکسیست، طرفدار سازمان مجاهدین و غیره بودند. نقطه مشترک همه‌ی گروه‌های دانشجویان مسلمان، تأثیرگیری آن‌ها از تفکرات دکتر شریعتی بود. به‌این‌ترتیب، حتی جریان اسلام‌گرا و اسلام‌خواه دانشگاه هم ازنظر حوزه یک جریان صددرصد قابل‌قبول نبود. اگرچه افکار و آرای مرحوم شریعتی در حوزه در میان بعضی از طلاب جوان و مبارز نفوذ داشت، این نفوذ به‌هیچ‌وجه قابل‌مقایسه با دانشگاه نبود.

بعد از انقلاب، حاکمیتی که به‌تدریج شکل می‌گرفت ــــ حاکمیت اسلامی ــــ مشکلی با حوزه نداشت، درحالی‌که با دانشگاه‌ها مسائل و مشکلات زیادی داشت. دانشجوهای طرفدار چریک‌های فدایی خلق، دانشجوهای طرفدار حزب توده، بعضاً دانشجوهای طرفدار جبهه ملی، دانشجویان طرفدار سازمان مجاهدین، درست است که اکثریت نبودند، ولی مجموع آن‌ها طیف قابل‌توجهی در سراسر دانشگاه‌ها بود.

مشکل دیگر، فعالیت آن‌ها در خارج از دانشگاه بود. فعالیت‌های آن‌ها در خود دانشگاه زیاد دردسرآفرین برای انقلاب نبود، بلکه فعالیت‌هایی که از سوی این دانشجوها در نهادهای دیگر جامعه می‌شد ــــ مثلاً در دبیرستان‌ها، کارخانه‌ها، مطبوعات، در بین اقلیت‌های قومی کردستان، خوزستان، ترکمن‌صحرا، بلوچستان ــــ بیشتر دردسرآفرین بود تا اینکه مثلاً در دانشکده فنی یک میتینگ یک یا دوساعته برگزار کنند. بنابراین به‌تدریج این سؤال به وجود آمد که واقعاً چه باید بکنیم؟ آیا دانشگاه‌ها را بگذاریم همین‌طور باشد؟

در شورای انقلاب و دولت موقت دو دیدگاه وجود داشت: یک دیدگاه می‌گفت این وضع نمی‌تواند ادامه پیدا کند چون این حرکات به امنیت کشور و انقلاب لطمه می‌زند. مدافع سرسخت این دیدگاه ابوالحسن بنی‌صدر بود. دیدگاه دیگر که از طرف مرحوم بازرگان و

مرحـوم شـهید بهشـتی اظهـار می‌شـد چنـدان اعتقـادی بـه برخـورد بـا دانشـجوها نداشـت و معتقـد بـود کـه در فضـای بـازِ به‌وجودآمـده ایـن تـا حـدودی اجتناب‌ناپذیـر اسـت و بایـد، به‌قول‌معـروف، قـدری دنده‌پهنـی کـرد تـا این‌هـا به‌تدریـج مرتفـع شـود؛ حرکت‌هـا را بایـد سـوق داد به‌سـمت چهارچوبـی قانونـی؛ در فضـای دمکراسـی و آزادی، به‌هرحـال، مخالفانـی هـم هسـتند.

امـا دیـدگاه دیگـر کم‌وبیـش خواهـان محـدود کـردن ایـن آزادی‌هـا بـود. نـه اینکـه یک‌جـور برخـورد بـا دانشـجوها بشـود. ازجملـه مخالفـان آزادی بی‌حدوحصـر در دانشـگاه بنی‌صـدر بـود کـه آن‌وقـت هـم فرمانـده کل قـوا بـود و هـم رئیس‌جمهـور. ایشـان در آن‌وقـت یـک التیماتومـی داد بـه گروه‌هـا و جریانـات دانشـجویی کـه چنـدان موافـق حکومـت نبودنـد و گفـت اگـر تـا روز فـلان دانشـگاه‌ها را تخلیـه نکننـد مـن از مـردم خواهـم خواسـت، ایـن را ایشـان به‌عنـوان رئیس‌جمهـور گفـت کـه بیاینـد بـه دانشـگاه‌ها و خودشـان کار را بـا شـما یکسـره کننـد.

غرضـم از نقـل تمـام ایـن مطالـب ایـن اسـت کـه به‌هرحـال، مشـکلات این‌چنینـی در دانشـگاه‌ها بـود. به‌مـوازات مسـائل سیاسـی به‌تدریـج بحـث دیگـری مطـرح می‌شـد بـه ایـن مضمـون کـه اساسـاً کارکـرد دانشـگاه چیسـت؟ مسـائل سیاسـی حل‌وفصـل می‌شـود. مرحـوم بهشـتی، مرحـوم بـازرگان، مرحـوم آیـت‌الله طالقانـی معتقـد بودنـد دانشـجویان جوان‌انـد و این‌هـا را بایـد به‌حسـاب طبیعـت جوانـی گذاشـت. جـدا از آن‌هـم ایـن بـود کـه بالاخـره دانشـگاه قـرار اسـت در جامعـه چـه بکنـد؟

چـرا ایـن بحـث بـه وجـود آمـده بـود؟ چـون ایـن فکـر وجـود داشـت کـه برنامـه‌ی دانشـگاه‌های مـا برگرفتـه و ملهـم و متأثـر از دانشـگاه‌های غربـی اسـت و همـان دوره و دروسـی کـه یـک دانشـجوی جامعه‌شناسـی بـه مـدت چهـار سـال در فرانسـه، در انگلسـتان، در امریـکا می‌خوانـد و جامعه‌شـناس می‌شـود مـا همـان را در دانشـگاه تهـران آمـوزش می‌دهیـم، بـدون هیـچ تفاوتـی. بحـث ایـن بـود کـه آن برنامـه‌ی جامعه‌شناسـی، آن برنامـه‌ی روانشناسـی، آن لیسـانس تاریـخ، آن لیسـانس علـوم سیاسـی بـا توجـه بـه مختصـات اجتماعـی خودشـان به‌وجـود آمـده اسـت؛ مختصـات اجتماعـی مـا چیسـت؟



آیا آن صد و سی‌چهل واحدی که در آمریکا برای جامعه‌شناسی تدریس می‌شود و عین همان هم در دانشگاه تهران تدریس می‌شود قرار است چه بکند؟ آیا فارغ‌التحصیل‌های ما می‌خواهند بروند در امریکا یا در فرانسه خدمت بکنند، یا می‌خواهند اینجا کار کنند؟ آیا مختصات جامعه ما با مال امریکا یکی است؟ آیا آن نوع جامعه‌شناسی که در امریکا تدریس می‌شود و ما هم اینجا تدریس می‌کنیم همان کارآیی را دارد؟ در همه رشته‌ها، در علوم اداری، اقتصاد، مدیریت بازرگانی و حتی به رشته‌های علوم کاربردی این کشیده شده بود، یعنی گفته می‌شد تکنولوژی و صنعتی که در آلمان و ژاپن و انگلستان هست این نوع مهندسان و تکنیسین‌ها و افراد را می‌طلبد؛ ما همان برنامه را داریم در جامعه‌ی خودمان که سطح صنعتش و نیازهای تکنولوژی‌اش آن پیشرفتگی را ندارد، اما همان را داریم اینجا آموزش می‌دهیم. بنابراین فارغ‌التحصیل دانشکده فنی ما، فارغ‌التحصیل مهندسی مکانیکِ دانشگاه صنعتی شریف و پلی‌تکنیک اگر برود در صنعت انگلستان کار کند کارآیی‌اش خیلی بیشتر است و بیشتر به‌درد آن صنعت و تکنولوژی می‌خورد تا این چیزی که در ایران وجود دارد. در مورد رشته بهداشت همین طور و الی‌آخر. با توجه به اندیشه‌های طرفداران تزهای جهان سوم که در غرب تحت عنوان "تکنولوژی مناسب" مطرح شده بود، که می‌گوید ما به سمت تکنولوژی‌ای برویم که با توسعه کشورهای جهان سوم سازگاری بیشتری داشته باشد، این‌ها هم چاشنی قضایا بود. اما اصل کلام، دانشگاه با توجه به ویژگی‌ها و نیازهای جامعه‌ای که در آن است باید فارغ‌التحصیل بیرون بدهد. یعنی باید ببینند این فارغ‌التحصیل را برای ایران می‌خواهد یا برای آمریکا و فرانسه. (اینجا داخل پرانتز باید بگویم یکی از کسانی که در این مورد نقش بسیار بسیار زیادی داشت ـــ به شهادت مقالات و سخنرانی‌ها ـــ بنده بودم و در خیلی از دانشگاه‌ها به دعوت دانشجوهایی که امروز به‌نام "تحکیم وحدت" شناخته می‌شوند، می‌رفتم و در این مورد سخنرانی می‌کردم. آن زمان من در دانشکده‌ی فنی مربّی بودم، اما روابط خوبی با دانشجویان انجمن اسلامی داشتم. ازجمله، طرحی که

امروزه به نام جهاد سازندگی شناخته می‌شود این طرح هم یکی از محصولات فکری این بنده بود. به همراه دانشجوها، پیشنهاد جهاد سازندگی را بنده از زمان دولت موقت تنظیم کردم).

تأکید شما بر اسلامی‌بودن به‌عنوان یک ویژگی اصلی بود؟ یعنی خواهان تأسیس دانشگاه اسلامی بودید؟

زیباکلام: نه. بحث اسلامی‌کردن دانشگاه به‌هیچ‌وجه مطرح نبود. فکری که وجود داشت ـــ تا جایی که به بنده و امثال من مربوط می‌شد ـــ این بود که تربیت نیروی انسانی در دانشگاه باید با توجه به مختصات جامعه صورت بگیرد. جامعه‌ی ایران بالطبع یک جامعه مذهبی بوده و هست. بنابراین اینکه ما بنشینیم و بحث کنیم که چه‌جور جامعه‌شناسی‌ای باید در ایران تدریس شود، پاسخش این بود که ما اول باید ببینیم چه جور جامعه‌ای داریم. یکی از مهم‌ترین ممیزه‌های جامعه‌ی ایران ـــ یا شاید مهم‌ترین آن‌ها ـــ نقش پررنگ مذهب در آن است. بنابراین واضح است که مذهب باید وارد مناسبات و معادلاتی که ما می‌خواهیم طراحی کنیم بشود. ولی هدف اولیه ایجاد دانشگاه اسلامی به آن معنایی که این روزها بیان می‌شود نبود هدف، به‌وجود آوردن دانشگاهی بود که بتواند برای جامعه‌ی ایران فارغ‌التحصیلان بهینه‌ای بیرون بدهد. به‌نظر من آنچه درنهایت باعث بسته شدن دانشگاه و شروع انقلاب فرهنگی شد تلفیق این دو عنصر بود: ملاحظات سیاسی و ملاحظات انقلاب فرهنگی به‌معنای تغییر و تحول در سازمان علمی و روش‌های آموزش دانشگاه.

از بین این دو عنصر، اولی تیر خلاص را شلیک کرد و باعث بسته شدن دانشگاه شد. پیش از اینکه بحث جلوتر برود به یک عنصر سومی هم اشاره کنم: یکی از دلایلی که باز به مسئله علمی قضیه برمی‌گردد و از طرف من و افرادی شبیه من که سودای بسته شدن دانشگاه را در سر داشتند مطرح می‌شد وضع فلاکت‌بار تحقیقات علمی در دانشگاه‌ها بود که، در یک‌کلام خلاصه می‌شود: فقدان. همان‌جور که امروزه در دانشگاه‌ها پژوهشی وجود ندارد برخلاف دانشگاه‌های کشورهای غربی که شاید به‌موازات رسالت

آموزشی‌شان رسالت پژوهشی هم مطرح است ــــ در ایران چیزی به نام نوآوری چه در حوزه‌ی اندیشه، چه در حوزه‌ی کاربردهای تازه‌ی علمی، نه در سال ۸۵ وجود داشت نه در زمان شاه. مثل مدرسه، مثل دبستان، مثل دبیرستان که فقط آموزش می‌دهند، درگذشته هم دانشگاه‌ها همین‌طور بود.

یکی از دغدغه‌های بنده این موضوع بود. علم و دانش فقط با نوآوری جلو می‌رود و دانشگاه‌های ما در این زمینه صفرند، زیر صفرند. هم امروز این حالت هست، هم درگذشته بود. من به‌دنبال این بودم که چه بکنیم که در دانشگاه‌های ایران هم مثل دانشگاه‌های آمریکا، انگلستان، آلمان و جاهای دیگر، یک مقدار تحقیق و حرف تازه و نقد صورت بگیرد. این‌طور مطالب علمی‌اش فقط سینه‌به‌سینه نقل نشود و این‌جور نباشد که ببینیم دیگران چه کرده‌اند بیاییم ترجمه کنیم و به خورد دانشجویانمان بدهیم. خودمان هم حرکتی بکنیم.

تلقی سایر دست‌اندرکاران انقلاب فرهنگی در مورد این سه عنصر چه بود؟ به‌نظر می‌رسد که بعدها اساساً به شکل دیگری عمل شد.

زیباکلام: از دو عنصری که اول گفتم آنی که درنهایت باعث بسته شدن دانشگاه‌ها شد ملاحظات و مسائل سیاسی بود. یعنی همه به دنبال مسائل علمی و تغییر و تحولات آن‌جوری نبودند.

یعنی شما اصلاً اعتقادی به بستن دانشگاه‌ها نداشتید؟

زیباکلام: چرا. درست نیست که بگویم اعتقادی به بستن دانشگاه‌ها نداشتم. من می‌گفتم دانشگاه را ببندیم و بعد از بستن بنشینیم در آن مجالی که پیش می‌آید ببینیم چه‌کار می‌خواهیم بکنیم و چه باید بکنیم. دانشگاه چه هست، جامعه‌ی ما چه هست، جامعه‌ی ما چه می‌خواهد و دانشگاه چه باید تربیت بکند. من معتقد بودم که برای آنکه این بحث اصلی بلاگردان مسائل سیاسی نشود، بیاییم دانشگاه را ببندیم تا خیال مسئولان و دولت و شورای انقلاب و همه از دانشگاه خلاص شود. آن‌وقت سر صبر ببینیم چه باید بکنیم.

نیت من از بستن دانشگاه چیز دیگری بود و نیت بعضی چیز دیگر.

بالاخره با امتحانات پایان‌ترم نیمه‌ی دوم سال تحصیلی ۵۹ ـ ۵۸، در خرداد ۵۹ دانشگاه تعطیل شد. یک سؤال آن موقع بود که، خوب، حال دانشگاه تعطیل شد، یک عده دانشجوی طرفدار چریک‌های فدایی خلق و حزب توده و سازمان مجاهدین یک مقدار مقاومت کردند و خوابگاه‌ها را تحویل نمی‌دادند و غیره که این‌ها به‌تدریج حل می‌شد چون وقتی‌که دانشجوها می‌رفتند عملاً کسی در دانشگاه نبود. بالاخره در تیرماه سال ۵۹ بود که صحبت‌هایی بین امام و شورای انقلاب و دانشجوهایی که کم‌کم آن‌ها را با نام "دفتر تحکیم وحدت" می‌شناختیم صورت گرفت. امام به چهار نفر حکم دادند به‌عنوان مسئولان ستاد انقلاب فرهنگی. یعنی تمام برنامه‌های دانشگاه‌ها، انقلاب فرهنگی که باید صورت بگیرد، تغییر و تحولاتی که در دروس باید انجام شود و اساساً اینکه دانشگاهی که ما می‌خواهیم چه دانشگاهی باید باشد، تماماً زیر نظر این چهار نفر قرار بگیرد. این چهار نفر، دکتر عبدالکریم سروش، شمس آل‌احمد (برادر مرحوم جلال آل‌احمد) که نویسنده هستند، مرحوم ربّانی املشی از روحانیون حوزه‌ی علمیه و آقای جلال‌الدین فارسی بودند.[۲] خودِ ترکیب این چهار نفر نشان‌دهنده‌ی نیروهای عمده و جلودار انقلاب اسلامی در ابتدای کار است. این چهار نفر در طبقه‌ی آخر ساختمان وزارت فرهنگ و آموزش عالی در خیابان استاد نجات‌اللهی جمع شدند و اگر از من بپرسید خودشان هم نمی‌دانستند چه‌کار باید بکنند، چه‌کار قرار است بکنند و دستورالعملی نداشتند. این‌طور به‌نظر می‌رسید که آقای سروش و مرحوم ربانی املشی بیشتر به‌لحاظ مسائل اسلامی و علمی روز منصوب شده‌اند. آقای فارسی به‌دلیل آگاهی و اشرافشان به مسائل سیاسی منصوب شدند و آقای آل‌احمد به دلیل تسلط به مسائل هنری و ادبی و فرهنگی و اینکه درمجموع طرفدار انقلاب اسلامی بودند.

۲. تلاش پر دسیسه اما بی‌ثمر جلال‌الدین فارسی، نظریه‌پرداز جناح راست، به‌همراه هفت نفر دیگر از نمایندگان مجلس برای استیضاح دولت میرحسین موسوی به بهانه ورود مخفیانه هیئتی آمریکایی به تهران در سال ۱۳۶۵، چنان خشم بنیان‌گذار جمهوری اسلامی را برانگیخت که آن دسته را به‌حضور خواند و «یک‌مشت پوچ» خطاب کرد. این پایان حیات سیاسیِ فارسی حتی پیش از درگیرشدنش در ماجرای قتل عمد بود.

اولین سؤال پیش روی این چهار نفر این بود که با وضع فعلی دانشگاه‌ها چه بکنند. دانشجوها که امتحانات را دادند و رفتند. مسئله اصلی این بود که با اساتید چه بکنند. هزاران استاد بیکار می‌مانند. آن موقع ابتدای تابستان و تعطیلات یکی‌دوماهه در پیش بود. آن‌هایی که تحقیق دارند، مهرماه که دانشگاه باز شد می‌آیند و تحقیقشان را انجام می‌دهند. یکی از برنامه‌ها این بود که چون خیلی از استادان فارغ‌التحصیل کشورهای غربی بودند، پیشنهاد شد که در حوزه‌ی کاری خودشان، برای ترجمه کتاب انتخاب کنند. یکی در علوم سیاسی، یکی در چوب‌شناسی از اتریش و رشته‌های دیگر. این فکر به‌تدریج باعث به‌وجود آمدن مرکز نشر دانشگاهی شد.

کسی آنجا بلند نشد بگوید اگر استادی از علوم سیاسی انگلستان فارغ‌التحصیل شده ممکن است در کار خود ملّا باشد، استاد باشد ولی چه کسی گفته این‌ها حتماً مترجم‌های خوبی‌اند؟ چه کسی گفته آثاری که ترجمه می‌کند، نوشته‌ی این‌ها به درد می‌خورد و برای دانشجو قابل‌فهم می‌شود؟ دانستن زبان انگلیسی معنی‌اش این نیست که فرد مترجم خوبی هم هست. ممکن است فارسی‌اش خوب نباشد.

مشکل بعدی، تعداد زیاد استادان پیمانی بود. روال این بود، و هنوز هم هست، که استخدام رسمی نمی‌کردند بلکه یکی دو سال قراردادی کار می‌کردند و اگر از کار فرد درمجموع راضی بودند، با تقاضای او برای تبدیل وضعیت از قراردادی به رسمی موافقت می‌کردند. ازجمله‌ی این استادان خود بنده، مهرماه سال ۵۵ تقاضای استخدام در دانشکده فنی کرده بودم. بنا به دلایل سیاسی، خرداد ۵۶ تازه جواب ساواک و گزینش آمد که بلامانع اعلام کرد، یعنی نه ماه طول کشید. سال ۵۹-۶۰ من هنوز پیمانی بودم و امثال من خیلی بودند. بنده فکر می‌کنم یکی از بزرگ‌ترین ضایعات به پیکر علمی مملکت در اینجا پیش آمد، به این معنی که دانشگاه‌ها خیلی از اساتید پیمانی را تمدید قرارداد نکردند. اینجا بود که اولین برخوردهای سیاسی شروع شد بخصوص با کسانی که انجمن اسلامی، دانشجوها، دیگران گزارش می‌کردند که ایشان تمایلات چپی دارد،

ایشـان زیـاد تمایـلات اسـلامی نـدارد. مـا بدبختانه و متأسـفانه اسـاتید بسـیار بسـیار جـوان و مسـتعد و خوش‌فکـر زیـادی را از دسـت دادیـم. ۷۰–۸۰ نفـر در دانشـگاه علـم و صنعـت، تعـدادی در پلی‌تکنیـک، دانشـگاه شـریف، دانشـگاه تهـران. هرقـدر آن رؤسـای دانشـگاه‌هایی کـه به‌تدریـج از طـرف سـتاد انقـلاب فرهنگـی تعییـن می‌شـدند تنگ‌نظرتـر و متعصب‌تـر بودنـد، اخـراج یـا تمدیدنکـردنِ قـرارداد اسـتادان بیشـتر و بیشـتر می‌شـد. هرقـدر رئیـس آدم متسـاهل‌تری بـود، ایـن ضایعـه کمتـر پیـش می‌آمـد. اینجـا مـن بـرای ثبـت در تاریـخ بایـد بگویـم کـه شـورای انقـلاب به‌هیچ‌وجـه دسـتورالعملی، چـه محرمانـه و چـه غیرمحرمانـه، نـداده بـود کـه اسـتادان را اخـراج کنیـد یـا پیمانی‌هـا را تمدیـد قـرارداد نکنیـد. حتـی سـتاد انقـلاب فرهنگـی هـم چنیـن دسـتوری نـداده بـود. ایـن بـه دسـتِ خـود مسـئولان دانشـگاه‌ها و دانشـکده‌ها بـود کـه چـه جـوری ببرنـد و بدوزنـد. ریـش و قیچـی دسـت خودشـان بـود.

دکتـر غلامعبـاس توسـلی در مصاحبـه‌ای بـه لـوح گفـت کـه عزل‌ونصب‌هـا بیشـتر دسـت دانشـجوهای دفتـر تحکیـم وحـدت بـود و آن‌هـا می‌گفتنـد کـی باشـد و کـی نباشـد.

زیبـاکلام: احسـنت! رؤسـایی کـه منصـوب می‌شـدند نمی‌دانسـتند در دانشـکده کـی مسـلمان اسـت، کـی نیسـت. در تأییـد گفتـه آقـای دکتـر توسـلی می‌شـود گفـت این‌جـور چیزهـا بدبختانـه افتـاده بـود دسـت دانشـجوها و دانشـجوها مثـل بـرگ خـزان زدنـد و ریختنـد. اینجـا یـک مطلـب دیگـر را هـم بایـد بگویـم: مـن از اینکـه می‌دیـدم برخـی از اسـتادان را در دانشـگاه تهـران، کـه مـن می‌شـناختم ـــ بـا بعضی‌شـان در جریـان مبـارزه آشـنا شـده بـودم ـــ واقعـاً بـه‌درد ایـن مملکـت می‌خورنـد. حیـف اسـت نباشـند. میلیون‌هـا تومـان خـرج شـده تـا ایـن آقـا در فـلان دانشـگاه آمریـکا یـا انگلسـتان دکتـرا گرفتـه. به‌وضـوح می‌دیـدم ایـن آقـا لنـگ نمی‌مانـد. برمی‌گـردد مـی‌رود. اگـر یکـی دو مـاه، شـش مـاه هـم در پمپ‌بنزیـن کار کنـد بالاخـره جـذب سیسـتم دانشـگاه می‌شـود. درسـت اسـت کـه مـا می‌خواهیـم تغییراتـی بـه وجـود بیاوریـم، ولـی معنـی‌اش ایـن نیسـت کـه آدم‌هـا را اخـراج کنیـم.

بنده به‌شدت با این قضیه مخالف بودم و یکی از دلایل رمیدن من و ادامه ندادن کار با جریان انقلاب فرهنگی، یکی از اولین دلایل ناخشنودی شدید من، همین اخراج‌ها بود. آماری از بسیاری دانشگاه‌ها تهیه کردم، علم‌وصنعت و فنی. وقت گرفتم و رفتم پیش آقایان. آل‌احمد از همان اول به‌تدریج خود را کنار کشیده بود. رفتم پیش آقای املشی؛ ایشان هم اظهار تأسف کردند ولی گفتند حالا ببینیم چه می‌شود. نفر سوم آقای جلال‌الدین فارسی بود. دیدم که ایشان طلبکار هم هست و می‌گوید که اصلاً انقلاب فرهنگی شده که ما این‌طور پاک‌سازی بکنیم و ما طرح داریم که مدرس اسلامی تربیت کنیم. دانشگاه تربیت مدرس در حقیقت مولود فکر ایشان بود. برخورد حسابی بین من و ایشان پیش آمد. کار به آنجا کشید که ایشان به من گفت "تو نمی‌فهمی." گفتم "شما نمی‌فهمید. شما اصلاً معلوم نیست کی هستی و از کجا آمده‌ای." یعنی برخورد لفظی تند این‌طوری.

رفتم پیش آقای دکتر سروش. ایشان البته این کار را تأیید نکردند اما متأسفانه حاضر نشدند هیچ عملی، هیچ حرکتی انجام بدهند. کم‌وبیش گفتند مسائل مهم‌تری مطرح است. ضایعاتی هم برای رسیدن به آن مسائل مهم ممکن است به‌وجود بیاید. ایشان اشک و زاری زیادی به خاطر این مطلب نکردند. مثلاً من گفتم فلانی از دانشگاه استنفورد، یکی از دانشگاه‌های ممتاز آمریکا، در ریاضیات فارغ‌التحصیل شده و این‌ها سرمایه‌های این مملکت‌اند، اما ایشان هیچ واکنشی نشان ندادند. انگار این وقایع دارد در افغانستان اتفاق می‌افتد و این‌ها بَروبچه‌های ایرانی نیستند که حالا راه می‌افتند می‌روند خارج.

به‌موازات این قضایا، تقریباً از مردادماه مطرح شد که بچه‌مسلمان‌های دانشگاه‌ها چه‌کار می‌توانند بکنند، همان‌هایی که رکن اصلی بسته‌شدنِ دانشگاه‌ها بودند و جهاد دانشگاهی را به‌وجود آوردند. کار جهاد این بود که از نیروها و امکانات دانشکده‌ها بهره‌برداری بکند. یک عده از این نیروها در اداره‌ها و تشکیلات مختلف مأمور به خدمت شدند. دانشگاه‌ها تشویق هم می‌کردند.

این تا حدودی مانع از اخراج نیروهایی هم می‌شد. در شهریورماه جنگ شروع شد و بخش عمده فعالیت جهاد دانشگاهی معطوف به جنگ شد.

اما ستاد انقلاب فرهنگی چه کرد؟ این ستاد به‌تدریج دست به تأسیس کمیته‌هایی زد. در خود ستاد کمیته‌های معادل دانشکده و معادل گروه‌های آموزشی تشکیل شد. برای تمام رشته‌ها، گروهی در ستاد انقلاب فرهنگی تشکیل شد. در این گروه‌ها سعی می‌شد از استادان مسلمان دعوت شود؛ چه برای رشته داروسازی، چه جامعه‌شناسی شهری، چه روابط بین‌الملل. و چون تعداد استاد مسلمان در خیلی از رشته‌ها یا کم بود یا حاضر نبودند با ستاد انقلاب فرهنگی همکاری کنند، قید اسلامیّت یک صورت ظاهر داشت. کار اصلی گروه‌ها این بود که برنامه آموزشی هر رشته را تدوین کنند. پس برنامه‌ی ستاد انقلاب فرهنگی به دو حوزه تقسیم شد: ۱) امور عملی و اجرایی دانشگاه‌ها. ۲) برنامه‌ریزی برای آینده دانشگاه‌ها. این برنامه‌ریزی کار اصلی ستاد بود و همه رشته‌ها را شامل می‌شد. مثلاً شاید بگویید رشته چوب‌شناسی چه تغییری باید بکند؟ برای چوب‌شناسی هم گروه تشکیل شده بود. حداقل تغییری که می‌توانست به وجود آید اضافه کردن بعضی دروس اسلامی بود. این دو حوزه زیاد به هم کاری نداشتند. می‌ماند این بحث که مدیریت دانشگاه با کیست؟ رئیس دانشگاه داریم؟ معاون داریم؟ رئیس جهاد هست؟ بعد از تعطیلات تابستان به‌تدریج در دانشگاه‌ها شوراهایی به‌وجود آمد تحت عنوان شورای مدیریت جهاد دانشگاهی. این شورا دانشگاه را اداره می‌کرد و تشکیل می‌شد از سه چهار استاد، دو دانشجو و یک کارمند. دبیر شورا طبق مصوبات ستاد انقلاب فرهنگی عملاً رئیس دانشگاه بود. چون عملاً نمی‌شد هفت نفر پای سند مالی و چک و حکم رئیس دانشکده را امضا کنند.

اعلام نامزدی برای عضویت در این شوراها طبق چه شرایطی بود؟

زیباکلام: اعلام نامزدی وجود نداشت. سیستم این‌جور دمکراتیک نبود که ستاد انقلاب فرهنگی اعلام کند "در دانشگاه اصفهان ما

می‌خواهیم شورای مدیریت جهاد دانشگاهی تشکیل بدهیم؛ کسانی که علاقه‌مندند بیایند خود را معرفی کنند تا از بین آن‌ها شورا انتخاب شود." این‌جوری نبود. مثل الآن که یک نفر را به‌عنوان رئیس دانشگاه منصوب می‌کنند، آن زمان هم ستاد انقلاب فرهنگی این هفت نفر را تعیین می‌کرد و احکام آن‌ها را هم وزیر فرهنگ و آموزش عالی امضا می‌کرد.

ستاد انقلاب فرهنگی چه اختیاراتی در زمینه اجرا داشت و از کجا؟ جای وزارت فرهنگ و آموزش عالی کجا بود؟

زیباکلام: این‌ها زیاد مشخص نشده بود. در کل، بیشتر امور اجرایی و روزمره دانشگاه‌ها به دست آقای جلال‌الدین فارسی بود. آقای دکتر سروش خیلی کم در این امور دخالت می‌کردند. آقای آل‌احمد، همان‌طور که گفتم، خیلی زود خود را کنار کشیدند. مرحوم ربانی املشی هم دچار کسالت بودند و مسئولیت قضایی داشتند.

بحث ما این بود که جایگاه ستاد انقلاب فرهنگی ازنظر اجرایی کجاست.

زیباکلام: ارکان و نهادهای نظام در قانون اساسی تعریف شده‌اند. ستاد انقلاب فرهنگی حکمی بود که امام حسب ضرورت به چهار نفر داده بودند و اساساً حدود اختیارات، وظایف و چیزهای دیگر اصلاً مشخص نشده بود. در قوانین، وزیر فرهنگ و آموزش عالی را می‌شود استیضاح کرد و از او درباره مسائل مالی و غیرو ذلک توضیح خواست. ولی مجلس می‌تواند ستاد انقلاب فرهنگی را استیضاح کند؟ کی باید آن‌ها را کنترل کند؟ نخست‌وزیر می‌تواند از وزیر بازخواست کند؛ ولی آقای میرحسین موسوی می‌توانست به آقای فارسی یا سروش چه بگوید؛ که شما در ستاد انقلاب فرهنگی چه کردید و چه نکردید و بودجه را کجا مصرف کردید؟. ستاد انقلاب فرهنگی البته بودجه‌ای داشت که شورای انقلاب برایش تصویب کرده بود. جهاد دانشگاهی هم بودجه‌ای داشت که به ستاد انقلاب فرهنگی تخصیص داده بود. حالا که صحبت بودجه شد خوب است خاطره‌ای نقل کنم که نشان‌دهنده‌ی چگونگی کارهای شروع کار جهاد دانشگاهی هم هست.

شهریورماه سال ۵۹ بود. جهاد دانشگاهی تشکیل شده بود، منتها بنی‌صدر به‌عنوان رئیس‌جمهور با آنکه نقش زیادی در تعطیلی دانشگاه‌ها داشت، به‌تدریج حس می‌کرد که دارد از دست خودش خارج می‌شود. بعلاوه آبش با دکتر سروش چندان توی یکی جو نمی‌رفت، و نه با فارسی و نه با دفتر تحکیم وحدت و دانشجوها. ایشان فکر می‌کرد جریان ستاد انقلاب فرهنگی و جهاد دانشگاهی در جهت صرفه و صلاح سیاسی او نیست. بنابراین سنگ‌اندازی می‌کرد، ازجمله چیزی حدود ۵۰۰ میلیون تومان بودجه برای ستاد انقلاب فرهنگی تصویب شده و ایشان دفع‌الوقت می‌کرد. بچه‌های دانشکده فنی برای کارهای آزمایشگاهی‌شان پول نداشتند. دانشکده بودجه جاری خودش را داشت و نمی‌توانست آن را در اختیار جهاد دانشگاهی بگذارد. بچه‌های جهاد دانشگاهی دانشکده فنی ــــ آقای رضا هاشمی که دکترایش را از کانادا گرفت، آقای عبدی‌زاده که او هم دکترایش را گرفت و احتمالاً باید مسئول یکی از دانشگاه‌ها باشد، آقای مهران سبحانی، آقای داوود کشاورزی که الآن استاندار مازندران است ــــ اصلاً پول نداشتند. آمدند پیش من که اگر می‌توانم یک مقدار برایشان قرض کنم. چیزی حدود ۶۰-۷۰ هزار تومان به این‌ها پول دستی دادم. آن زمان ۶۰-۷۰ هزار تومان خیلی بود، یک پیکان صفرکیلومتر حدود صد هزار تومان بود. به‌اندازه سه چهار میلیون تومان الآن بود.

با استادان چطور برخورد شد؟

زیباکلام: فعالیت‌های دانشگاه در ارتباط با استادان بیشتر محدود به حوزه‌ی تألیف و ترجمه بود که از همان ابتدا به‌صورت مستقل ــــ مرکز نشر دانشگاهی ــــ در آمد. دو ساختمان در خیابان گاندی گرفتند و آقای دکتر نصرالله پورجوادی هم از همان ابتدا مسئول مرکز نشر شد. در این مرکز دو نفر بسیار فعال بودند: آقای دکتر رضا شعبانی از گروه تاریخ شهید بهشتی، و آقای دکتر اسدالله کارشناس از دانشکده علوم دانشگاه تهران که مسائل اداری و مالی را تقبل کرد. یکی از محاسن مرکز نشر، دور بودنش از بحث‌های خطی و جناحی بود. اگر

استادی پیشنهاد ترجمه کتاب خوبی درباره فیزیک می‌داد، دیگر کاری نداشتند که مثلاً توده‌ای است، پدرش طرفدار پیشه‌وری بوده، خانمش روسری‌اش عقب است.

فعالان ستاد بیشتر چه کسانی بودند؟

زیباکلام: آقای دکتر غلامعباس توسلی مسئول هسته علوم انسانی؛ حجت‌الاسلام دکتر احمدی از گروه فلسفه دانشگاه تهران؛ آقای دکتر نجفقلی حبیبی که الآن رئیس دانشگاه علامّه طباطبایی است و اولین رئیس دانشگاه تربیت مدرس بود. آقای دکتر رضا داوری اردکانی از گروه فلسفه دانشگاه تهران؛ آقای دکتر جلیل تجلیل از گروه ادبیات. خارج از علوم انسانی، دکتر محمد معین وزیر اسبق و کنونی فرهنگ و آموزش عالی به‌تدریج وارد شد و اهمیت پیدا کرد.

حالا دیگر شرح وظایف ستاد تعیین شده بود و داشت کارهایش را تکمیل می‌کرد.

نه کاملاً. هنوز ابهام وجود داشت. این ابهام را لزوماً کسانی که مخالف ستاد بودند مطرح نمی‌کردند. حتی کسانی از داخل ستاد می‌گفتند جایگاه ما کجاست؟ آیا ستاد می‌تواند استخدام کند؟ می‌تواند افراد را رسمی کند؟ بعلاوه، مسئله‌ی گزینش‌ها یواش‌یواش مطرح می‌شد. استادانی اخراج شده‌اند، و باید استاد جدید بگیرند. این استادهای جدید با چه ملاک و معیاری باید گزینش شوند؟ گزینش را ستاد باید بکند، یا وزارت فرهنگ و آموزش عالی، یا هیچ‌کدام؟ اساساً گزینش غلط است یا درست است؟

جهاد دانشگاهی چه می‌کرد؟

زیباکلام: با شروع جنگ تحمیلی فعالیت‌های جهاد به‌طرف اهداف جنگی سوق پیدا کرد. مثلاً یکی از مسائلی که پیش آمده بود کمبود صابون بود. حالا چی شده بود که صابون کم شده بود، نمی‌دانم. جهاد دانشکده فنی در نماز جمعه اعلام کرد که آشغال‌گوشت و این‌جور چیزها را به دانشگاه بیاورند، بشکه‌هایی هم در محوطه گذاشته بودیم که داخل آن بریزند. در دانشکده فنی، ما

از طریـق پیـه و آشغال‌گوشـت و چربـی، صابـون درسـت می‌کردیـم و بـرای جبهـه و بیمارسـتان‌های نظامـی می‌فرسـتادیم. یـک شـورایی هـم درسـت کردیـم تحـت عنـوان شـورایی جهـاد بهداشـت و پزشـکی دانشـگاه تهـران، یـا یـک همچنیـن چیـزی. مـن و چنـد نفـر از دانشـجوها کارمـان ایـن بـود کـه نیازهـای پزشـکی و بهداشـتی جبهـه را بـرآورد کنیـم و بـا امکانـات دانشـکده‌ی پزشـکی و بیمارسـتان‌ها آن‌هـا را تأمیـن کنیـم. ایـن کار گرفـت. در ایـن شـورا یـک نماینـده از سـتاد مشـترک می‌آمـد، یکـی از سـپاه، یکـی از جهـاد، یکـی از هلال‌احمـر، یکـی از دفتـر بنی‌صـدر، یکـی هـم مرحـوم شـهید رجایـی می‌فرسـتاد و یـک نماینـده هـم از وزارت بهـداری بـود. مـا هفتـه‌ای یک‌بـار جلسـه داشـتیم. بـه مسـائل نظامـی کاری نداشـتیم، امـا (ایـن بـرای مـا مهـم بـود کـه مثـلا) آب فـلان منطقـه آلـوده شـده، فـلان محـل حصبـه آمـده و ایـن را چـه‌کار می‌شـود کـرد. آن زمـان در دانشـکده فنـی و دانشـکده بهداشـت بـا کمـک هـم قرص‌هایـی تهیـه کردیـم به‌انـدازه‌ی قرص‌هـای بـزرگ ویتامیـن ث بـود و وقتـی سـرباز آن را در قمقمـه‌اش می‌انداخـت، می‌جوشـید و آب را تصفیـه می‌کـرد. چـون یـک مشـکل بـزرگ در غـرب و جنـوب آبِ تصفیه‌شـده بـود. امـا غیـر از علـوم کاربـردی، در سـایر دانشـکده‌ها، مثـل دانشـکده زبـان، دانشـکده ادبیـات یـا دانشـکده مدیریـت، جهادهـای دانشـگاهی کاری نمی‌کردنـد، چـون کار خاصـی هـم نمی‌شـد انجـام داد.

برگردیـم بـه سـتاد انقـلاب فرهنگـی. بالاخـره توانسـتند وظایـف و اهـداف خـود را مشـخص کننـد؟

زیبـاکلام: سـتاد یـک کار فرعـی داشـت و آن تدویـن دروس اسـلامی مثـل معـارف و تاریـخ اسـلام و ریشـه‌های انقـلاب اسـلامی بـود کـه بایـد در تمامـی رشـته‌ها تدریـس می‌شـد و حـالا دیگـر یـک کار اصلـی، یعنـی اسـلامی‌کردن رشـته‌های علـوم انسـانی بـود. در جامعه‌شناسـی اسـلام حـرف دارد در فلسـفه حـرف دارد، در تاریـخ هـم، در علـوم سیاسـی هـم. اسـاس تمـام این‌هـا بایـد بـر مبنـای اسـلام باشـد. همـه ایـن را فـرض گرفتـه بودنـد کـه مـا چیـزی بـه نـام جامعه‌شناسـی اسـلامی، روانشناسـی اسـلامی، تاریـخ اسـلامی داریـم. البتـه حقـوق اسـلامی داریـم. امـا بـه

همان میزان مدیریت اسلامی هم داریم. البته برای کسانی مثل من، اسلامی‌کردن یکی از چیزهای پس ذهنمان بود، اما، همان‌طور که گفتم، بحث اصلی ما بومی‌کردن بود. اما بحث الآن فقط و فقط اسلامی‌شدن است. سال ۶۰ اگر می‌گفتید چیزی به نام جامعه‌شناسی اسلامی وجود ندارد، خود دکتر سروش شما را شقّه می‌کرد، حالا دیگران به کنار. من هیچ تردیدی ندارم که شما در سال ۶۰ جرأت نمی‌کردی به دکتر توسلی بگویی جامعه‌شناسی اسلامی یعنی چه؟ فرض بر وجود این‌ها بود، اما حاکمیت طاغوت، حاکمیت غرب، حاکمیت فراماسون‌ها بر دانشگاه نگذاشته بود که این‌ها وارد بشود. در مورد علوم تجربی مثل پزشکی و فیزیک، مشکلی نبود. فقط باید چند درس مثل معارف و این‌ها اضافه بشود یا شاید یکی دو واحد در مورد تاریخ آن رشته در اسلام. در مورد حسابداری چی؟ خب یک بخش فنی است، اما آنجایی که بر مبنای نزول و رباست باید حذف شود. بعضی رشته‌ها باید از اساس خانه‌تکانی شود، مثل علوم سیاسی، علوم اجتماعی، فلسفه، تاریخ و علوم انسانی من حیث المجموع.

بالاخره اولین کلاسهای درس با چه شرایطی تشکیل شد؟

زیباکلام: عده‌ای از دانشجویان بودند که ۱۰ واحد اگر می‌گرفتند فارغ‌التحصیل می‌شدند. فشار این‌ها از کانال‌های مختلف و همکاری نیروهای عقلانی‌تر حکومت باعث شد که مقاومت امثال جلال‌الدین فارسی که می‌گفتند تا همه‌چیز درست نشود نباید دانشگاه را بازکنیم در هم بشکند و بعد از یکی دو سال اولین کلاس‌های درس برای دانشجویانی که تا ۲۵ واحد با فارغ‌التحصیلی فاصله داشتند تشکیل شود. البته برای این‌ها هم واحدهای دروس اسلامی در نظر گرفته شد که باید می‌گذراندند. این‌ها هنوز گزینش نداشتند و همه ۲۵ واحدی‌ها آمدند. همه دانشجوهای یک رشته را از سراسر کشور جمع می‌کردند در یک دانشگاه؛ مثلاً تاریخ در شهید بهشتی، مکانیک در دانشکده فنی، برق در دانشگاه پلی‌تکنیک. این موج به نفع باز شدن دانشگاه‌ها شد. به‌تدریج فشار زیاد شد که رشته‌های غیر

علـوم انسـانی را هـم بازگشـایی کنیـد. فیزیـک را کـه نمی‌خواهیـم تغییـر بنیانـی بدهیـم؛ درنهایـت بیاییـم تاریـخ فیزیـک در اسـلام و آن دروس اسـلامی را اضافـه کنیـم. در عمـل آن تاریـخ هـم نوشـته نشـد و ارائـه نشـد. از آن‌طـرف هـم یواش‌یـواش به‌نظـر رسـید مثـلاً مدیریـت اسـلامی یـا نیسـت یـا رویـش کار نشـده؛ تنهـا چیـزی کـه آقایـان در ایـن زمینـه دارنـد روایـت هسـت از امـام جعفرصـادق کـه اگـر کارگـر آوردیـد، قبـل از غـروب آفتـاب مـزدش را بدهیـد. ایـن یـک کلام اخلاقـی اسـت. مدیریـت جدیـد را نمی‌تـوان بـر مبنـای آن بنـا کـرد.

نوگشایی دانشگاه‌ها چه موقع بود؟

زیبـاکلام: مهـر ۶۲ پـس از نزدیـک بـه سـه سـال وقفـه، دانشـگاه‌ها بـاز شـد. سـروش در دانشـگاه تهـران سـخنرانی افتتاحیـه کـرد، جلال‌الدیـن فارسـی در دانشـگاه تبریـز، دکتـر احمـدی در تربیـت مـدرس.

مسئله گزینش از اینجا مطرح شد؟

زیبـاکلام: بلـه. حـالا دیگـر گزینـش آمـد و شـروع کردنـد بـه جلـوی دانشـجویان را گرفتـن. اعضـای گروه‌هـا کـه مشـخص بودنـد، امـا بـا سـمپات‌ها و هوادارهـا چـه بایـد می‌کردنـد؟ مثـلاً در سـال ۵۸ یـک خانـم یـا آقایـی رفتـه یکـی دوبـار حشرونشـر داشـته بـا انجمـن دانشـجویان مسـلمان وابسـته بـه سـازمان مجاهدیـن. تکلیـف او چـه می‌شـود؟ کسـانی سـه مـاه، شـش مـاه، یـک سـال یـا دو سـال در بازداشـت بودنـد. گفتنـد برویـد از دادسـتان انقـلاب، از امام‌جمعـه محـل، از بقـال محـل، از مسـجد محـل تحقیـق کنیـد؛ و واقعـاً آدم‌هایـی بدبخـت شـدند. چـون کسـی سـی واحـد، چهـل واحـد مانـده بـود فارغ‌التحصیـل شـود، امـا پاک‌سـازی شـد.

آن جملـه‌ای را کـه در دانشـگاه تربیـت مـدرس در ۱۶ آذر سـال ۱۳۷۷ گفتـم اینجـا تکـرار می‌کنـم. مـن به‌عنـوان کسـی کـه نقـش زیـادی در بسته‌شـدن دانشـگاه‌ها داشـت می‌گویـم، باتوجـه بـه مسـائل و مشـکلاتی کـه پیـش آمـد، بـه آن اهدافـی هـم کـه می‌خواسـتیم نرسـیدیم و متوجـه شـدیم کـه خـود آن هـم هدفـی غیرعلمـی بـوده و اصـلاً چنیـن چیـزی وجود نداشـته اسـت. امـا تـا مـا بیاییـم ایـن را بفهمیـم تعـدادی از بروبچه‌هـای

مملکت حالا به خاطر طرفداری از این تشکیلات، از آن تشکیلات، بی‌حجابی و غیره به‌حق یا ناحق از تحصیل محروم ماندند و زندگی‌شان فروپاشید.

آنجا گفتم که من رسماً و علناً حلالیّت می‌طلبم. حلال کنید من را، از خدا هم توبه می‌کنم به خاطر ضرر و زیانی که متوجه خیلی‌ها شد برای اینکه از دانشگاه اخراج شدند. به‌علاوه بی‌خود و بی‌جهت دانشگاه را دو سه سال بستیم، منتها نیتمان واقعاً خیر بود. یعنی من واقعاً فکر می‌کردم یک چیزی وجود دارد به‌نام مدیریت بازرگانی که به درد ایران می‌خورد؛ یک‌چیزی به همین اسم هم وجود دارد که به درد واشنگتن می‌خورد، همین‌طور سایر رشته‌ها. بنده الآن می‌فهمم که سخن از این غیر علمی‌تر و احمقانه‌تر وجود ندارد. مهندسی مکانیک یکی است، علوم اجتماعی یکی است. ما نوعی جامعه‌شناسی نداریم که در چین باید آموزش داد چون آن‌ها کمونیست‌اند، نوعی جامعه‌شناسی در جمهوری اسلامی ایران باید تدریس شود چون ما اسلام به‌اصطلاح ناب محمدی هستیم، یک‌جور جامعه‌شناسی در عربستان چون آن‌ها اهل اسلام آمریکایی هستند، یک جامعه‌شناسی در آمریکا و غیره. این نشان می‌دهد کسی که این را می‌گوید اصلاً نمی‌داند جامعه‌شناسی یعنی چه. تازه این را الآن به‌سختی می‌توانی بگویی، توی دهانت می‌زنند، چه برسد به سال شصت و شصت‌ویک.

علوم انسانی همان زمان بازگشایی شد؟

زیباکلام: تکلیف حسابداری، چوب‌شناسی، صنایع طبیعی، پزشکی، مکانیک، کامپیوتر و غیره روشن شد، ولی علوم انسانی مانده بود و کسی هم جرئت نمی‌کرد بگوید بیاییم علوم انسانی را هم راه بیندازیم. دانشکده ادبیات، علوم سیاسی، علوم اجتماعی، هنر و غیره بسته بود. در انتظار چه؟ در انتظار سرفصل‌های علوم سیاسی اسلامی که ستاد انقلاب فرهنگی باید ارائه کند. ستاد انقلاب فرهنگی این را از کجا باید بیاورد؟ آقای سروش شما این را از کجا می‌خواهید بیاورید؟ از قم، از حوزه علمیه قم، از مدرسه فیضیه باید بگیریم، از

علما. اینجا که همه غربی‌اند، از خود سروش گرفته تا دیگران. یک سال نشستی نیامد، دو سال، سه سال، نیامد.

از آن‌طرف فشار زیادی برای باز شدن، و از آن ور هم مقاومت زیاد، که این تا اسلامی نشود شما حق ندارید بازش کنید. پدر و مادرها و خیلی از استادها، ازجمله کسانی که در ستاد انقلاب فرهنگی نشسته‌اند، به این نتیجه رسیدند که علوم سیاسی اسلامی وجود ندارد، جامعه‌شناسی اسلامی وجود ندارد. منتها دانشجوهای دفتر تحکیم وحدت قبول نمی‌کردند نمی‌کنند. به جلال‌الدین فارسی و سروش و این‌ها می‌گویند، که مقصر شما هستید، چون با حوزه و با علما همکاری نکردید و از آن‌ها نخواستید؛ از آقای مصباح، از آقای جوادی‌آملی نخواستید. بنده و امثال من از همان زمان که اخراج استادها پیش آمد خودمان را کنار کشیدیم. من متوجه شدم که نیّت ما هرچه بود، نیت یک عده چیز دیگری بوده. با جهاد دانشگاهی همکاری می‌کردم البته. از سال ۵۹ هم که در دولت شهید رجایی بنیاد امور جنگ‌زدگان تأسیس شد، بنده رفتم و با آن بنیاد همکاری کردم. یک سالی آنجا بودم و هیچ کاری با ستاد انقلاب فرهنگی و جهاد دانشگاهی نداشتم. آن موقع هنوز فکر نمی‌کردم کارمان اشتباه بوده، فقط می‌گفتم چرا شما آدم‌ها را اخراج کردید؟ کسانی که عضو فعال سازمان مجاهدین یا چریک فدایی بودند اصلاً دانشگاه را ول کرده بودند. حالا کسی که آمده می‌خواهد ادامه تحصیل دهد، گیریم سمپات مجاهدین بوده، الآن که می‌دانید کاری نمی‌خواهد بکند، اگر این چیزی داشت که خود آقای لاجوردی این را در دادستانی انقلاب ولش نمی‌کرد. اینکه این آدم ول است نشان می‌دهد کاری نکرده و اگر هم چیزی بوده باید بگذاریم به‌حساب فضای آن زمان. اگر مورد جدی بود که یا اعدامش کرده بودند یا توی اوین بود. حالا که آزاد است، ما حق نداریم جلوی تحصیل او را بگیریم. به خاطر این مسائل بنده کاملاً کنار کشیده بودم.

حدود اردیبهشت سال ۵۹ آقای دکتر حسن حبیبی، که آن موقع وزیر علوم و آموزش عالی و عضو و سخنگوی شورای انقلاب بودند، مرا خواستند و گفتند شما را می‌خواهیم بفرستیم رئیس دانشگاه علوم

و فنـون بشـوید. آن دانشـگاه، هـم مـال ارتـش بـود و هـم امکانـات زیـادی داشـت. مـن را رئیـس آن دانشـگاه کردنـد و تمـام مدتـی کـه آنجـا بـودم بـا جلال‌الدیـن فارسـی سـر همیـن گزینش‌هـا برخوردهـای شـدید لفظـی و دعواهـای درست‌وحسـابی داشـتیم. بعـد هـم کـه جنـگ شـد و مـن اسـتعفا دادم رفتـم دنبـال کارهـای آن شـورای بهداشـتی کـه قبـلاً گفتـم.

بالاخره با علوم انسانی چه کردید؟

زیبـاکلام: آتـش دعـوا شـعله‌ور شـد و دانشـجوها به‌شـدت متعـرضِ سـتاد شـدند کـه بـا حوزویـان همـکاری نکـرده. حوزویـان حرفـی نداشـتند، سـروش زیـاد چیزیـش نبـود، امـا بـه جلال‌الدیـن فارسـی خیلـی برخـورد، چـون خـودش را رئیـس حـزب‌الله می‌دانسـت. بـه او بگوینـد آدم لیبرالـی هسـتی و بـا روحانیـون همـکاری نکـرده‌ای، خیلـی بهـش برمی‌خـورد. در روزنامـه جمهـوری اسـلامی بـه انتقادهـای دانشـجوها جـواب مفصلـی داد بـا ایـن مضمـون کـه "بابـا چـی می‌گوییـد شـما؟ برویـد پـی کارتـان. مـا کجـا نخواسـتیم بـا روحانیـون همـکاری کنیـم؟ ایـن یـک نامـه، ایـن هـم یـک نامـه دیگـر. مـا دیگـر چـکار کنیـم؟ چـه جـوری بایـد می‌گفتیـم؟ نبـوده، چیـزی نبـوده، چیـزی بـه مـا ندادنـد. ده‌دفعـه، بیسـت‌دفعه، سـی‌دفعه، صددفعـه از آقایـان خواسـتیم. خودمـان پـا شـدیم رفتیـم قـم پیششـان؛ چیـزی دسـت مـا ندادنـد. شـما هـم می‌گوییـد مـا همـکاری نکردیـم. کجـا همـکاری نکردیـم؟"

حـوزه کـه ایـن را شـنید فهمیـد در آتشـی کـه بـه پـا شـده چـه بخواهد و چـه نخواهـد پایـش وسـط کشـیده می‌شـود. اگـر اشـتباه نکنـم یواش‌یـواش ایـن بحث‌هـا داشـت مطـرح می‌شـد کـه انـگار حـوزه چیـزی در مـورد روانشناسـی و جامعه‌شناسـی اسـلامی و علـوم سیاسـی اسـلامی نداشـته کـه ارائـه بدهـد. یـا علـوم سیاسـی اسـلامی وجـود دارد یـا نـدارد. جـواب آری یـا نـه اسـت. اگـر وجـود دارد، پـس چطـور بعـد از سـه سـال سـرفصل‌ها را حـوزه، یـا هـر کسـی کـه بایـد مـی‌داد، نـداده. اینجـا بـود کـه بعضـی آقایـان متوجـه شـدند کـه دانشـجوها از روی صـدق دارنـد می‌گوینـد کـه علـوم سیاسـی اسـلامی و واقعـاً اعتقـاد دارنـد؛ حـالا یواش‌یـواش دانشـجوها دارنـد بـا ایـن سـؤال مواجـه می‌شـوند کـه گویـا این‌طـور نیسـت. اگـر اشـتباه نکنـم آقـای محمدرضـا فاکـر در مشـهد یـا در کجـا بـه یـک مناسـبتی در

ارتباط با دانشگاه‌ها سخنرانی خیلی تاریخی و مهمی کردند به این مضمون که "دو گروه بحث علوم انسانی اسلامی را مطرح می‌کنند و می‌گویند حوزه باید می‌داد. یک گروه که منافق‌اند برای ضدیّت با حوزه و اینکه می‌خواهند حوزه را رسوا کنند و بگویند: ببین چیزی ندارد، و به حوزه لطمه بزنند، از روی نفاق و بغض این‌را به این صورت مطرح می‌کنند. گروه دیگر جاهل‌اند. باباجان، ما دو گروه عالم داشتیم: یک گروه که به دروس سنتی و فقه و اصول و مکاسب و سیوطی و این‌ها می‌پرداختند. این‌ها اصلاً کاری به دانشگاه نداشتند. گروه دیگر که به مسائل روز، به مسائل سیاسی و اجتماعی وارد بودند و برایشان مطرح بود. این‌ها که با مدرنیته آشنا شده بودند تماماً مشغول مبارزه بودند یا زندانی بودند یا تبعید بودند. به گروه اول که حَرَجی نبود. گروه دوم هم، همه رفته‌اند دنبال کارهای سیاسی و مشغول آن بوده‌اند. بنابراین دلیل آنکه سرفصل‌ها را حوزه نداده این است. یا شما این را می‌دانید و منافقید، یا نمی‌دانید و ناآگاهید." معنی دیگر حرف آقای فاکر این بود که "ما نمی‌گوییم داریم یا نداریم؛ می‌گوییم فعلاً چیزی حاضر نیست. فرصت نداشتیم، مجال نداشتیم." دیگر کسی جرئت نکرد بگوید کو دروس اسلامی؟ چون اگر می‌پرسید، یا منافق بود یا نادان.

اوج این قضایا در سال ۶۳ بود و معلوم شد که، به‌هرحال، سرفصل‌های اسلامی آماده نیست، و جایز نیست که علوم انسانی بیش از این تعطیل باشد. منتها چند واحد اسلامی اضافه شد. مثلاً علوم سیاسی که ما در دانشگاه حقوق درس می‌دهیم در اصل همان درس‌هایی است که زمان شاه هم تدریس می‌شد. منتها جز معارف و اخلاق و غیره که مشترک همه رشته‌هاست، سه چهار درس هم اضافه شده، مثل اسلام و نهضت‌های رهایی‌بخش، دیپلماسی پیامبر، سیاست و دولت در اسلام، اندیشه‌ی سیاسی در اسلام. حسب اینکه این دروس را چه‌کسی کی بدهد کیفیتش فرق می‌کند. بعضی از این دروس اسم است، من‌درآوردی است. مثلاً اسلام و نهضت‌های رهایی‌بخش. اولاً نهضت‌های رهایی‌بخش اکثراً مارکسیست‌اند. بهترینش که مارکسیست نبوده مال اریتره است که می‌دانید برای

ما از هر غیرمسلمانی بدتر است. این در بهترین حالت، تاریخ است: مثلاً، دیپلماسی پیامبر تقلیل پیداکرده به نظم نوین جهانی و آمریکا می‌خواهد آقای دنیا باشد و چرا ما ضدامریکا هستیم و غیروذلک. متأسفانه باید بگویم که دل دانشجویان مسلمان از درس‌های اسلامیِ این‌چنینی خون است. چون در بهترین حالتش به تاریخ تبدیل می‌شود و آن‌هم مشروط به آگاهی استاد از تاریخ اسلام. اکثراً تاریخ هم نمی‌دانند و می‌آیند این درس‌ها را می‌دهند و یک‌رشته بحث‌های آبکیِ شعاریِ مُد روز مطرح می‌کنند. به نظر من این درس‌ها بیش از آنکه باعث جذب دانشجوها به اسلام شود آن‌ها را از اسلام دور کرده است. مثلاً در درس دیپلماسی پیامبر، یکی از استادان در مورد صلح حُدیبیه حرف زده بود و بدون آنکه خودش متوجه باشد، جنگ را زیر سؤال برده بود. گفته بود رسول‌الله در جریان صلح حدیبیه این کارها را کرده است. آن‌وقت دانشجوها می‌بینند که پس ما در جنگ با عراق درست عکس رسول‌الله عمل کرده‌ایم، چون ایشان تمام تلاشش این بود که جنگ صورت نگیرد و ادامه پیدا نکند. مشکلاتی برای استاد به‌وجود آمد و او باید ثابت می‌کرد که "والله، به خدا مقصود من این نبوده و من همین‌طوری آمده‌ام صلح حدیبیه را به‌عنوان دیپلماسی پیامبر گفته‌ام." اگر استادْ تاریخ اسلام نداند، می‌شود قضیه «ازقضا سرکنگبین صفرا فزود» و به‌ضرر اسلام تمام می‌شود.

الآن شورای عالی انقلاب فرهنگی چه می‌کند؟

زیباکلام: کار خاصی نمی‌کنند. گاهی جمع می‌شوند و بحث‌هایی می‌کنند. تا آنجا که می‌دانم، هیچ کار خاصی نکردند. کار خاصی هم نمی‌شود کرد، برای اینکه اصل اول بنیادی بقا و پیشرفت فکری هر دانشگاهی در هر جامعه‌ای استقلال آن است. در هیچ جامعه‌ای شما نمی‌توانید از بیرون دانشگاه بنشینید برای دانشگاه برنامه بنویسید. اگر برای حوزه‌ی علمیه می‌توانید این کار بکنید، برای دانشگاه هم می‌شود. مگر می‌شود برای فکر و تحقیق و اندیشه شما برنامه بنویسید و تعیین تکلیف کنید؟ برای یک کارخانه و برای وزارت

صنایع می‌شود برنامه نوشت، ولی برای دانشگاه نمی‌شود از بیرون برنامه‌ریزی کرد.

یک نمونه‌ی برنامه‌ریزی، برای دانشگاه تربیت مدرس بود، که به‌وجود آمد تا استاد مسلمان تربیت کند و از همان اول خطا بود، چون استاد شدنی است، تربیت‌کردنی نیست. در هیچ جای دنیا نمی‌توانید چند نفر را بگیرید و بگویید من می‌خواهم این‌ها را استاد کنم. استادی مثل خیلی حرفه‌های دیگر به استعداد و علایق انسان‌ها برمی‌گردد. شما می‌توانید معلوماتی را دو سه سال به یک نفر بدهید، اما معلوم نیست که او حتماً استاد خوبی باشد یا بشود. خیلی‌ها هستند که معلومات زیاد دارند، اما لزوماً استاد خوبی نیستند. میلیاردها تومان هزینه شد تا عده‌ای فهمیدند که دانشگاه تربیت مدرس، در بهترین حالت، دانشگاهی است مثل بقیه دانشگاه‌ها.

در این میان چه چیزی به دست آمد؟

زیباکلام: عملاً چیزی به دست نیاوردیم. اما همین‌که آدمی مثل من متوجه می‌شود چیزی به‌نام علوم سیاسی اسلامی وجود ندارد و همین‌که شما متوجه می‌شوید که دنبال اندیشه اسلامی و متفکر اسلامی باید بروید، ولی چیزی به نام جامعه‌شناسی اسلامی، مسیحی، کمونیستی، غربی یا شرقی وجود ندارد، خود این دستاوردی است برای ما، منتها دستاوردی که بهای سنگین برایش داده‌ایم. این باید گفته شود چون هنوز عده‌ای دنبال این حرف‌ها هستند، یا آگاهانه، به قول آقای فاکر، تا ضربه وارد کنند، یا مثل من که در سال‌های ۵۹ و ۶۰ در جهل کامل بودم، واقعاً جاهل‌اند و فکر می‌کنند چیزی به اسم علوم سیاسی اسلامی وجود دارد منتها افراد ناباب ناحقِ ضدانقلابی، شبیه من، می‌خواهند جلویش را بگیرند. این بحث‌ها به بالا رفتن فهم و تعقل و فکر در جامعه کمک می‌کند. این درست نیست که به دنبال هر چیز جدیدی که درمی‌آید بدویم و بگوییم این در اسلام بوده یا نه.



کاظم کردوانی/ بسترهای فکری، فرهنگی، اجتماعیِ پیدایش جنبش سبز

چکیده:

در این مقاله به بررسی بیست عامل در جامعه‌ی ما پرداخته شده است که از نگاهِ این قلم، جنبش سبز بر بستری که این عامل‌ها فراهم کردند، به وجود آمد. این عامل‌ها عبارت‌اند از: حرکت روشنفکران ایران، رشد شهرنشینی، باسواد شدن، تعداد دانشجویان، تعداد دانش‌آموزان، نقش خانواده در ایران، انتقال فرهنگ طبقه متوسط ایران، شکل‌گیری جدیدِ طبقه متوسط ایران، دوران اصلاحات و نقش مطبوعات، ازدست‌رفتن اتوریته‌ی حکومتی و تقدس زدایی، ماهواره و اینترنت، سینمای ایران، موسیقی، توریسم و ایران گردی و جهان‌گردی، فراگیری زبان خارجی، رشدِ روحیه‌ی تعاون در جامعه، مُد در ایران، نقش زنان و جوانان، سیاستِ هویت‌سازیِ یک سویه و رشد ملی‌گرایی، ناتوانی حکومت در «ساختن» انسانِ «نمونه prototype» اسلامی خود و نقش زبان فارسی.

مقدمه [1]

پس از سربرآوردن جنبش سبز در ایران و پیامدهای آن، در شهریور ۱۳۸۸ در نوشته‌ای نسبتاً بلند با عنوان«تحلیلی بر جنبش اخیر مردم ایران» به تحلیل این جنبش پرداختم.[2] در آن نوشته به بررسی «چرایی و چگونگی سربرآوردن این جنبش اجتماعی» و «شکل‌های

---

۱. از دوستان عزیزم کاظم ایزدی و علی(اصغر) شیرازی که این مقاله را پیش از انتشار خواندند و از دیدگاه‌های آنان بهره‌مند شدم سپاسگزاری می‌کنم.

۲. کاظم کردوانی، تحلیلی بر جنبش اخیر مردم ایران. اخبار روز،۲ شهریور ۱۳۸۸ برابر با ۲۴ اوت ۲۰۰۹

مبارزه» و «مشخصه‌های جنبش» و «پیامدهای جنبش» پرداختم. در این مقاله از بُعد دیگری به این جنبش و چگونگی شکل‌گیری‌اش می‌پردازم. در حقیقت این نوشته، متن پالایش شده‌ی چند گفتار من است در این خصوص که نخستین آن در شهر پاریس در «انجمن اجتماعی فرهنگی ایرانیان در فرانسه-وال دُمارن» بیان شد و سپس در شهر وین(در انجمن فرهنگی ایرانیان مقیم اتریش) و در شهر گوتنبرگ (در شبکه پشتیبانی از مدرنیته) و آخرین آن در نهادِ «گفتارهای برکلی» (در تاریخ ۱۶ سپتامبر ۲۰۱۲). پیش از پرداختن به بحث لازم می‌دانم که به هشت موضوع اشاره کنم:

۱- عامل‌های برشمرده در اینجا بسیار فراتر از جنبش سبز است. این عامل‌ها در مجموع خود موجب پیدایش یک حرکت فرهنگی، اجتماعی شده است که مجموعه‌ای است از ارزش‌ها و هنجارها و باورها و رفتارهای در حال رشد که در مقابل بدیل‌های حکومتی پدید آمده است و به مناسبت های مختلف به شکل‌های گوناگون بروز می‌کند و در وجه سیاسی خود موجب پیامدهایی می‌شود مانند جنبش سبز یا نمونه‌ی کم‌دامنه‌تر آن در دوم خرداد ۷۶. و تا حدی انتخاب حسن روحانی.

از همین‌رو این مقاله می‌توانست به شکل دیگری و در سه بخش ارائه شود، یک بخش به توضیح جنبش سبز بپردازد به معنای پدیده‌ای سیاسی که ریشه در تحولات فرهنگی و فرهنگی-سیاسی سی سال اخیر دارد. به عبارت دیگر وجه سیاسی بروز حرکتی با مشخصات ویژه‌ی خود، جنبش سبز، تبیین شود. بخش دیگر به شرح و تحلیل مشخصات این پدیده‌ی فرهنگی و فرهنگی-سیاسی اختصاص یابد (و عامل هایی نظیر تحول ذهنیت روشنفکران سکولار و نواندیشان دینی، انتقال فرهنگ، سقوط اتوریته حکومت و «روحانیت» و... بررسی شوند) و در بخش سوم عامل‌های زیرساختاری این جنبش (مثل رشد شهرنشینی، باسواد شدن، طبقه متوسط و ...) تشریح شوند. اما به دو دلیل ترجیح دادم که به همین

شکل ارائه شود: نخست اینکه در مقاله‌ی «تحلیلی بر جنبش اخیر مردم ایران» به پاره‌ای از این مسائل و مشخصات جنبش سبز پرداخته بودم و دو دیگر اینکه به‌ریزشمردن همه ی عامل‌ها و برجسته‌کردن آن‌ها را، به‌رغم گوناگونی و یک دست نبودن آنان، در نوع بیان نظرم نزدیک‌تر و روشن‌تر یافتم. و برای نتیجه‌گیری مناسب‌تر دانستم.

۲- عامل‌های برشمرده در اینجا به ترتیب اهمیت و اولویت آورده نشده‌اند. شاید تنها نوعی تسلسل منطقی در موضوع رعایت شده است.

۳- برخلاف زبان‌های انگلیسی و فرانسه و آلمانی که برای دو واژه ی «حرکت» و «جنبش» از یک کلمه‌ی واحد (movement در انگلیسی و mouvement در فرانسه و bewegung در آلمانی) استفاده می‌کنند، ما در زبان فارسی می‌توانیم از دو واژه استفاده کنیم و تعریف دقیق تر و کم‌تر مجادله‌آمیز جامعه‌شناختی ارائه کنیم. و به عبارت دیگر هم دقیق‌تر بحث کنیم و هم از بسیاری مشکلات مجادله‌آمیزی که اغلب در غرب میان جامعه‌شناسان در تعریف واژه‌ی «جنبش» وجود دارد برکنار باشیم. در نتیجه، این دو واژه را با تفاوت معنایی از نظر بُعد و گستردگی و هدفِ اعلام‌شده به‌کاربرده‌ام.

۴-حرکتی که در آستانه‌ی انتخابات سال ۱۹۸۸ در ایران شروع شد و پس از تقلب‌ها و اتفاقات بعدی به گستردگی بی‌سابقه‌ای دست یافت، همان‌طور که در مقاله‌ی پیش‌گفته آورده‌ام «به تمام معنا دارای همه‌ی مختصات تعریف شده‌ی یک جنبش اجتماعی است. جنبش مردم ایران، حتا در چارچوب تعریف شده‌ی سخت‌گیرترین جامعه شناسانِ مطرحِ جهان، جنبشی است اجتماعی. جنبشی که حاصل مجموعه‌ای از نظرها و باورها در بخش بسیار بزرگی ازمردم است که بیان کننده وبازنمود الویت‌های آنان است برای تغییر عناصر سازنده و سازه‌های ساختار جامعه؛ بسیج و حرکت جمعی جوانان و زنان و مردانی است به دورِ امیدها و احساس‌ها و برانگیختگی‌ها و منفعت ها و دلبستگی‌ها؛ جنبشی که جامعه و سیاست را تکان داده‌است و به حرکت واداشته‌است و یک موقعیتِ خاصی را در حافظه‌ی جمعی جامعه به ثبت رسانده‌است و یک نقطه‌ی ارجاعِ تعیین‌کننده شده

است برای یک نسل.»[۳]

۵- جنبش سبز، جنبش طبقه متوسط شهری بود و از جمله به علت کوتاه‌مدت بودن و سرکوب شدید و کاستی‌های خود نتوانست به سایر قشرهای جامعه گسترش یابد. البته این امر، به‌معنای نفی شرکت کارگران و دیگر قشرهای اجتماعی در آن نیست. از همین‌رو در تحلیل حاضر، عمدتاً عامل‌های مؤثر بر طبقه‌ی متوسط شهریِ جامعه بررسی شده‌اند.

۶-در عامل‌هایی که برمی شمرم، میان دو واژه‌ی «پیامد» و «دستاورد» تفاوت می‌بینم. « دستاورد»، به‌قاعده باید دارایِ نشانه ای از خواست و ابتکار حکومت باشد، حال‌آنکه « پی آمد» از چنین خواستی و ابتکاری بی‌نیاز است، « آمده است» بی‌آنکه حکومت بخواهد، حتا به‌رغم خواست حکومت. نمونه‌ی «جنبش زنان» یا حرکت روشنفکران، مثال‌های روشنی هستند برای مفهومِ «پیامد». هرچند، گاه « دستاورد» و «پیامد» شانه‌به‌شانه‌ی هم می‌زنند و جدا کردن‌شان سخت دشوار است. [۴]

۷- عامل‌های برشمرده نه تأثیر یگانه‌ای براین پدیده دارند و نه الزاماً تأثیرشان در همه‌ی حوزه‌هاست. در مقام مثال، تأثیر تغییرات نهاد خانواده چه در گستره و چه طیف‌هایی را که دربرمی‌گیرد، کاملاً با تأثیر روشنفکران در جامعه و حوزه‌های اثرشان متفاوت است.

۸- در اینجا چون سخن از جنبش سبز است، ناچار بوده‌ایم از آمارهایی استفاده کنیم که مربوط باشند به سال‌های منتهی به سال ۱۳۸۸. ازهمین‌رو در آمارهای جمعیتی و... به آمارهای معتبری نظیر آمارِ مرکز آمار و سرشماری سال ۱۳۸۵ ارجاع داده‌ایم. و در صورت ضرورت گاه روند مورد بررسی را تا سال ۱۳۹۳ هم دنبال کرده‌ایم.

در متن مقاله از آوردن قدرمطلقِ رقم‌های آماری تا حدامکان خودداری کرده‌ایم(و در پانوشت‌ها آورده‌ایم) و در ذکر درصدها(به‌جز نرخ باوری و رشد جمعیت که ذکر رقم‌های اعشاری ضروری است)

---

۳. همان

۴. نگاه کنید به: کاظم کردوانی، وقتی که «ممیزی» از اخوان شاعر دیگری «می‌سازد»!، نشریه‌ی «حقوق بشر»، ویژه‌نامه اول، سال بیستم، شماره پیاپی ۶۰.

رقم‌های اعشاری از ۵ و بیشتر به عدد بعدی اضافه شده است و از ۵ کمتر رقم قبلی ذکر شده است.

عامل نخست: حرکت روشنفکران در ایران

موضوع این بخش نگاهی است به حرکت روشنفکران ایران، به معنای وسیع کلمه، در داخل کشور. در دو سوی جریان روشنفکری ایران، روشنفکران سکولار غیردینی و نواندیشان دینی.

بررسیِ جریان‌ها و تشکل‌های سیاسی درون و بیرون کشور و چگونگی تأثیر آن می‌بایستی در فرصتی دیگر انجام شود. همچنین ارزیابی نقش و سهم روشنفکران خارج کشور، با همه‌ی اهمیت آن، نیز نیاز به بررسی جداگانه‌ای دارد، هرچند که در این بخش به آن اشاره خواهد شد.

پس از حاکم‌شدن «روحانیت» در انقلاب ایران، روشنفکران سکولار ایرانی دومین شکست بزرگ خود را در فاصله‌ای سی ساله تجربه کردند که نخستینِ آن بعد از کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ بود. این کودتا که به فرماندهی دو کشور بزرگ غربی، آمریکا و انگلیس، انجام شد، در حقیقت به بی‌اعتبارشدن دموکراسی در نگاهِ ایرانیان منجر شد. دخالت این دو کشور در تحمیلِ رژیمِ حاصلِ کودتا به مردم ایران، دو کشوری که نماد دموکراسی بودند، برای سه دهه موضوعِ «دموکراسی» و اهمیت آن را به امری دروغین در نگاه روشنفکران ایران تبدیل کرد. از نخستین سال‌های نیمه‌ی اول سال‌های ۶۰ شمسی ما روشنفکران عرفی ایران پذیرفتیم که شکست خورده‌ایم. و این پذیرفتنِ شکست، خود راهی به سوی چاره‌اندیشی بود. حاصل این چاره‌اندیشی، بازاندیشیِ بزرگی بود که در میان روشنفکران، چه چپ و چه لیبرال، شروع شد و هر روز ابعاد آن گسترده‌تر شد. به علت وضعیتِ حاکم در ایران (آن سال‌ها را به‌یاد بیاوریم)، این بازاندیشی نه می‌توانست در قالب برگذاری سمینارها تجلی پیدا کند و نه می‌توانست به شکل هم‌گرایی در نهادها و تشکل‌های روشنفکری آشکار شود. همچنین این بازاندیشی نه یک‌شبه انجام شد و نه یک‌باره وهم‌زمان همه‌ی روشنفکران را در برگرفت. ضرورت این «بازاندیشی» چون «شبحی» همه‌گیر بر فضای روشنفکری آن دورانِ

روشـنفکران سـکولار ایرانـی سـایه افکنـده بـود و افـراد مختلـف هـر یـک در حــوزه‌ی کاری و فکــری و در حــد درک و تــوان خــود، در فاصله‌هــای زمانـی متفـاوت، بـه آن پرداختنـد. اگـر ایـن شکسـت را بـا شکسـت بعـد از کودتـای ۲۸ مـرداد و نتیجه‌گیـری روشـنفکران ایـن دو دوره مقایسـه کنیـم، در چنـد زمینـه تفاوت‌هـای اساسـی مشـاهده می‌کنیـم. نخسـتین تفـاوت در روحیـه‌ی روشـنفکران اسـت. بعـد از کودتـای۲۸ مـرداد، روحیـه‌ی حاکـم بـر روشـنفکران ایـران روحیـه‌ی یـأس اسـت. شـعرهای اخـوان ثالـث و شـاملو و حتـا منوچهـر آتشـی(در «اسـب سـفید مـن») همیـن روحیـه را منعکـس مـی کننـد. حال‌آنکـه بعـد از سـال‌های ۶۳-۶۴ روحیـه‌ی حاکـم بـر روشـنفکری ایــران، روحیــه‌ی تأمــل و تفکــر اســت و واکاوی چرایــی چنیــن اتفاقــی و چگونگـی مقابلـه بـا چنیـن وضعیتـی اسـت.

دومیـن تفـاوت در جسـت‌وجویِ یافتـن عامـلان شکسـت اسـت. بعـد از کودتـا، مجموعـه‌ی شکسـت به‌عهـده‌ی رهبـری جریانـات سیاسـی محـول شـد (کـه البتـه مقصـر بودنـد) و دیگـران خـود را چنـدان سـهیم در علـتِ شکسـت نمی‌دانسـتند، امـا در ایـن سـال‌ها همـه بـه سـهم و نقـش خـود پرداختنـد و انـکار نکردنـد. سـومین تفـاوت در نـوعِ نـگاه بـود. بعـد از کودتـا، اکثریـت قریب‌به‌اتفـاق روشـنفکران در عیـن انتقـاد بـه رهبـری جریان‌هـای سیاسـی(و به‌طـور مشـخص حـزب تـوده)، در نـگاهِ ایدئولوژیـک بـه جهـان بـا همیـن رهبـری شـریک بودنـد (حتـا از نگاهـی رادیکال‌تـر). امـا در ایـن بازاندیشـی، خـودِ نـگاهِ ایدئولوژیـک نخسـت تـرک برداشـت و آرام‌آرام کنـار گذاشـته و طـرد شـد. طبیعتـاً ایـن موضـوع نـه بـرای همـه به‌طـور یکسـان اتفـاق افتـاد و نـه در یـک زمـان واحـد و معیـن. هرچنـد پـس از فروپاشـی اتحـاد جماهیـر شـوروی ایـن حرکـت تسـریع پیـدا کـرد و بـه دیگـر بخـش هـای روشـنفکری-تا آن زمـان بی‌تفـاوت بـه ایـن امـر- تسـری پیـدا کـرد، امـا ایـن جریـان بازاندیشـی بسـیار پیـش از فروپاشـی شـوروی آغـاز شـد و بـا توجـه بـه وضعیـت خـاص و بومـی روشـنفکران ایـران و دغدغه‌هـای آنـان شـکل گرفـت. شـاید نقـلِ نظـرِ سـه تـن از اعضای فعـال کانـون نویسـندگان در اینجــا، نمونــه‌ی روشــنی باشــد بــر ایــن مدعــا. هوشــنگ گلشــیری در ســال ۱۳۶۳ در مقدمــه‌ای بــر ۸ داســتان بــه نــام «وجیــزه‌ای در کارنامــه ی ایـن دفتـر» کـه در «بـاغ در بـاغ» دوبـاره چـاپ شـد، می‌گویـد "به‌تبـع

زلزله‌ای که بنیان سلطنت را فروریخت، همه‌ی گذشته‌ی ما حاضر و ناظر و در جلو چشم ما به‌جلوه درآمد و آنچه را که در داستان‌ها به کنایه می‌گفتیم به‌رأی‌العین می بینیم که اسطوره و خیال دست‌در دست واقعیت ملموس، هم در کوچه و خانه‌ی ما و هم د رمرزهای ما راه می‌سپارند. به همین دلیل است که عنایت به آثار گذشتگان و لزوم بازبینی و شناخت همه‌ی آن گذشته و همه‌ی آن مطلق‌های فرهنگی و سیاسی و غیره به حدی است که انگار داریم حافظ و مولوی و حتا نیما و هدایت را دوباره می‌شناسیم"[۵] و محمد مختاری در مقاله‌ی «بازخوانی فرهنگ» از جمله می‌گوید "بازخوانی فرهنگ یکی از ضرورت های دوران ماست. ... بازخوانی فرهنگ از دوره‌ی انقلاب ضرورت اساسی و همه‌جانبه یافت. زیرا انقلاب به هرحال ذات ما را عریان کرد. ما را واداشت به دیدن و در یافتن اینکه چه بوده‌ایم و نمی‌دانسته‌ایم. با انقلاب شروع کردیم به داوری در باره‌ی بازدارندگی های خویش و فاصله گرفتن از آن‌ها..."[۶] و جواد مجابی در مقاله‌ای در یادبود مختاری می‌گوید که " دوران سکوت را بر ما تحمیل کردند با هدف کنارزدن و حذف و امحا. اما بسیاری از این آفرینش‌گران در این سال‌های سکوت[سال‌های ۶۰]-که من آن را دوران تأمل می نامم- اندیشیدند، در حوادث گذشته غور کردند، آینده را به‌چشم‌انداز کشیدند، کارکردند، خلق کردند و بازهم در باره خود، کارشان، مردم، فرهنگ و کشور و جهان پیرامون تأمل کردند. درواقع نوعی بازنگری ژرف در باره آنچه بودیم و هرچه گذشت و آمادگی برای روزهایی که پیش‌رو داشتیم."[۷] افزون براین اصولاً بسیاری از روشنفکران سکولار ایران که در طیفِ چپ قرار نداشتند در این بازاندیشی سهم غیرقابل انکاری داشتند. نمودِ این حرکت روشنفکری ایران را می توانیم در عرصه‌های گوناگون مشاهده کنیم.

۵. [هوشنگ گلشیری، وجیزه‌ای در کارنامه این دفتر، باغ در باغ (مجموعه مقالات)، جلد دوم، انتشارات نیلوفر، چاپ اول، پاییز ۱۳۷۸، ص۵۳۴]

۶. [محمد مختاری، تمرین مدارا (بیست مقاله در بازخوانی فرهنگ و...، انتشارات ویستار، چاپ اول، ۱۳۷۷، ص۷ و۸]

۷. [جواد مجابی، خاموشی یا سکوت، صدای آواز(یادنامه‌ی محمد مختاری و محمد جعفر پیوینده- کانون نویسندگان ایران)، انتشارات فصل سبز، چاپ اول، پاییز ۱۳۷۸، ص۱۹۲]

الف: عرصه‌ی نشریات. بعد از سرکوب سال‌های ۶۰، نخستین نشریه‌ی مستقل روشنفکری نشریه‌ی «صنعت حمل و نقل» است.[۸] هرچند که این نشریه، همان‌طور که از نام آن پیداست، به موضوع صنعت ترابری و حوزه‌های مرتبط با آن اختصاص داشت، اما بسیاری از بحث‌های حوزه‌ی روشنفکری و دغدغه‌های آنان را می‌توان در مقاله‌های آن دید. شاید به این دلیل که تنها نشریه‌ی مستقل آن زمان بود. «نشریه»ی «آدینه» تنها نشریه‌ای ادبی نبود، بلکه در حوزه ی سیاست و امور اجتماعی هم فعال بود و به علت حمایت و هم‌کاریِ بخش بزرگی از روشنفکران عرفیِ ایران با این نشریه، در جای‌گاه ویژه ای قرار داشت و بحث‌های مطرح شده در آن اغلب به بحث و جدل در حوزه‌ی روشنفکری و دانشجویی تبدیل می‌شد. سپس نشریه‌های «دنیای سخن» است و «گردون» و «تکاپو» در حوزه‌ی ادبی که این نشریات نیز از امور فرهنگی و اجتماعی غافل نبودند و با طرح موضوع های حساسی چون وضعیت کانون نویسندگان ایران و ... توانستند به بحث‌های درخورتوجهی در حوزه‌ی آزادی اندیشه دامن بزنند. در همین حوزه می بایست به نشریه‌ی «جامعه سالم» اشاره کرد که به‌عنوان نشریه‌ای اجتماعی (که از طرح مسائل ادبی خودداری کرد) با شجاعت توأم با پختگی و هوشیاری مطالب اساسی در زمینه‌ی سیاست و اجتماع مطرح کرد. هم‌چنین است نشریه‌ی «پیام امروز» که جای‌گاه ویژه ی خود را داشت. با فاصله‌ای زمانی نشریه‌ی «گفتگو» منتشر شد که در حوزه‌ی خاص سیاست و بحث‌های روشنفکری فعالیت خود را آغاز کرد. همچنین در فاصله‌ی زمانی سال‌های ۱۳۶۱ تا ۱۳۶۳ چهار شماره کتابِ «نقد آگاه» (از انتشارات نشر آگاه) منتشر شد که اساساً به بحث های سیاسی و اجتماعی و فرهنگی و زبان شناختی اختصاص داشت و مطالب آن به بحث‌های مهمی در درون جریان روشنفکری ایران دامن زد. نشریه «ایران فردا» با مدیرمسئولی عزت الله سحابی از خرداد ۱۳۷۱ ابتدا به صورت دوماهنامه و سپس ماهنامه و بعد هفته‌نامه منتشر می شد که عمدتاً به طرح بحث‌های بنیادی ملی و نقد عملکرد دولت و

۸. نشریه ی «آدینه» در سال ۶۰ منتشر شد، اما پس از انتشار ده شماره باتوجه به وضعیتی که حاکم شده بود، دست از انتشار کشید و چند سال بعد انتشار خود را از سر گرفت.



نهادهـای حکومتـی می‌پرداخـت. نشـریه‌ی «کلـک» (و بعـداً بخـارا) هرچنـد حوزه‌هـای دیگـری را بـرای کار خـود انتخـاب کـرد، امـا خـودِ حضـورش مغتنـم بـود. «فصلنامـه ارغنـون» کـه در بیسـت شـماره و طـی ده سـال منتشـر شـد یکـی از تأثیرگذارتریـن نشـریات بـر جنبـش روشـنفکری ایـران بـود. در دورانـی بیـش از یـک دهـه، بخـش بـزرگِ بحث‌هـای قابـل طـرح در نشـریات علنـی از سـوی نشـریه‌های متعلـق بـه سـکولارهای غیردینـی بیـان شـد (بی‌آنکـه همـان حاشـیه‌ی امـنِ مطبوعـاتِ دوم خـردادیِ بعـدی را داشـته باشـند) و در حقیقـت اینـان میـدان‌دار اصلـی بحـث بودنـد. البتـه بـدون آنکـه بخواهیـم سـهم نشـریه‌ی «ایـران فـردا» در آن دوران را نادیـده بگیریـم.

ب: عرصـه‌ی ترجمـه. از دوران مشـروطیت، حتـا پیـش از مشـروطیت، تـا بـه امـروز بخـش مهـم انتقـال فکـر مـدرن از طریـق ترجمـه بـوده اسـت. بی‌آنکـه بخواهیـم کوشـش‌ها و خدمـات مترجمـان بـزرگ و پیش‌کسـوت مـان را نادیـده بگیریـم، مـا امـروز شـاهد وضعیتـی خـاص و ممتـازی در ایـن حـوزه هسـتیم. بـا توجـه بـه ترجمه‌هایـی کـه در حـوزه‌ی فکـر و اندیشـه از نخسـتین سـال‌های دهـه‌ی شـصت تـا بـه امـروز در ایـران منتشـر شـده اسـت بـه یک‌معنـا می‌تـوان از نهضـت ترجمـه در ایـران صحبـت کـرد. ترجمه‌هایـی کـه هـم انتخـاب ناشـر و هـم انتخـاب مترجـم آگاهانـه بـوده اسـت و از خـلال ایـن ترجمه‌هـا هـم می‌تـوان بـه دغدغه‌هـای فکـری روشـنفکران پی‌بـرد و هـم نوعـی کوشـش بـرای درک برون‌رفـت از ایـن اوضـاع را دیـد. نگاهـی بـه عنوان‌هـای کتاب‌هـای ترجمـه شـده در حـوزه ی علـوم انسـانی و اجتماعـی (بـه رغـم سانسـور مـدام و همـه‌ی سـخت گیری‌هایـی کـه می‌شـود) گسـتره و بزرگـیِ کار مترجمـان سـخت‌کوش و برجسـته‌ی کشـورمان را نشـان می‌دهـد. بـه سـختی می‌تـوان فهرسـت کاملـی از مترجمـان امـروز ایـران تهیـه کرد(منظـور مـن البتـه مترجمـان جـدی بـا ترجمه‌هـای درخشـان یـا دسـت‌کم قابـل قبـول اسـت)، تنهـا چنـد نـام را ذکـر می‌کنـم: عـزت الله فولادونـد بـا بیـش از چهـل کتـاب در حـوزه‌ی علـوم سیاسـی و فلسـفه سیاسـی؛ محسـن ثلاثـی بـا بیـش از سـی کتـاب در حوزه‌هـای جامعه‌شناسـی و مردم‌شناسـی و علـوم سیاسـی؛ عبدالحسـین نیک‌گهـر بـا بیـش از بیسـت کتـاب در زمینـه هـای جامعـه

شناسی وروان‌شناسی اجتماعی؛ باقر پرهام با حدود بیست کتاب در مقوله های جامعه‌شناسی و علوم سیاسی و فلسفه؛ عباس مخبر با بیش از شصت کتاب در حوزه‌های سیاسی و جامعه‌شناسی؛ خشایار دیهیمی با بیش از هشتاد کتاب در حوزه‌های سیاسی و فلسفه سیاسی و ادبیات و نقد ادبی؛ جلال ستاری با بیش از پنجاه جلد کتاب در ترجمه و ترجمه–تألیف و تألیف؛ مراد فرهادپور با ترجمه‌های فراوان عمدتاً در حوزه‌های فلسفه و فلسفه سیاسی؛ حسن مرتضوی با نزدیک به پنجاه کتاب در حوزه‌های چپ و مارکسیستی. یا داریوش آشوری با ترجمه‌های متعدد که کتاب «چنین گفت زرتشت» نیچه تاکنون بیست و پنج بار تجدید چاپ شده است. همچنین در حوزه‌ی ادبیات، عبدالله کوثری با بیش از پنجاه کتاب و عمدتاً مطرح‌ترین آثار نویسندگان آمریکای لاتین یا سروش حبیبی با بیش از چهل و پنج کتاب، ازجمله بزرگ‌ترین کلاسیک‌های روسی را از زبان روسی به فارسی و آثار کلاسیک آلمانی از زبان آلمانی به زبان فارسی ترجمه کرده است. این نام‌ها را تنها نمادهایی هستند که در این حوزه می توان نام‌برد، فهرست نام و آثارِ ترجمه‌شده در این سال‌ها خود به چند جلد کتاب نیاز دارد.

پ: عرصه‌ی تألیف. در این سه دهه‌ی اخیر شاهد حرکت بسیار روبه‌رشد آثار تألیفیِ روشنفکران ایران هستیم. نام‌هایی چون حسین بشیریه، داریوش شایگان، جواد طباطبایی، بابک احمدی، ضیا موحد، داریوش آشوری، جلال ستاری، ژاله آموزگار، حسن قاضی مرادی در میان نواندیشان دینی کسانی چون مجتهد شبستری، عبدالکریم سروش، مصطفی ملکیان، محسن کدیور، حسن یوسفی اشکوری تنها نمونه‌هایی هستند از تعداد قابل‌توجه‌ی روشنفکرانی تأثیرگذار که در خصوص مشکلات فکری و معضلات امروزین جامعه به تولید فکر پرداخته‌اند. بدون ذکر جریان روشنفکران و متفکران ایرانی خارج کشور این فهرست ما ناقص خواهد بود. اگر در گذشته، عمدتاً شرق شناسان و ایران‌شناسان مرجع مطالعات در باره‌ی ایران بوده‌اند (که در جای خود کارهای بسیار باارزشی هم انجام داده‌اند و ما وامدار ایشان هستیم) اما امروز اندیشمندان و دانشگاهیان ایرانی که در دانشگاه

های معتبر جهان مشغول کار هستند مرجع اصلی مطالعات ایرانی به شمار می‌روند. آثار عده‌ای از اینان که به فارسی ترجمه شده است، با استقبال وسیع دانشجویان و روشنفکران ایران روبه‌رو شده است و توانسته است در حوزه‌ی فکر در ایران تأثیرگذار باشد. تنها چند نمونه را ذکر کنیم: یرواند آبراهامیان، همایون کاتوزیان، مهرزاد بروجردی، علی میرسپاسی وکاظم علمداری و...

ت: موضوع کانون نویسندگان ایران. کانون نویسندگان به‌عنوان تنها نهاد مدنی که در سال ۱۳۴۶ شکل گرفت و تا کنون پابرجا مانده است(آن‌هم به‌رغم همه‌ی فشارها و محدودیت‌ها و سرکوب ها)، در میان روشنفکران عرفی ایران از وضعیت خاصی برخوردار بود. برگذاری شب‌های شعر کانون در انستیتو گوته بیش از یک‌سال قبل از انقلاب و موفقیت چشم‌گیر آن و اعتباری که در این سال‌ها به دست آورده بود و حضور برجسته‌ترین نمایندگان ادبیات ایران در آن، به کانون نویسندگان جای‌گاهی خاص داد. بررسی کارنامه‌ی کانون در دوران پس از انقلاب و ارزیابی اشتباهات آن خارج از بحث این نوشتار است (که در موقعیت‌های دیگر به آن پرداخته‌ام)،[۹] در اینجا قصد من اشاره به حرکت کانون در دوره‌ی چهارم است و تأثیری که در درون جریان‌های روشنفکری و دانشجویی به‌جا گذاشت. و در رفتار بسیاری از فعالان کانون نویسندگان در دوره‌ی اخیر به خوبی می‌توان تأثیر این بازاندیشی را دید. پس از پلمب‌کردن درِ محل کانون نویسندگان و به تعطیلی کشاندن فعالیت‌های کانون در سال ۱۳۶۰، در فاصله ای که با زلزله‌ی رودبار شروع می‌شود و کانونیان شروع به جمع آوری پول برای کمک به آسیب‌دیدگان زلزله می‌کنند تا زمانی که نخستین مجمع عمومی کانون در سالن اجتماعات اتحادیه ناشران و کتابفروشان تهران برگذار شد(۱۳۷۸)، یک‌دوره‌ی زمانی یازده ساله را در برمی‌گیرد که همراه بود با فشارهای گوناگون و متعدد و احضار به دادگاه انقلاب و وزارت اطلاعات و آخر نیز به قتل‌رساندن چهار تن از

---

۹. از جمله نگاه کنید به: کاظم کردوانی، در «هر اتاقی مرکز جهان است» (گفت‌وگوهایی با اهل قلم)، انتشارات نگاه، تهران، ۱۳۸۰، ص ۳۱۳-۳۴۴ / و/ «گفت وشنود با کاظم کردوانی»، بخشی از تاریخ جنبش روشنفکری ایران، مسعود نقره‌کار، نشر باران، چاپ اول، سال ۲۰۰۴ (۱۳۸۱)، جلد پنجم، صفحه‌های ۵۷۷-۶۳۳

فعـالان کانون(احمـد میرعلایـی، غفـار حسینی، محمدجعفـر پوینـده، محمـد مختـاری)، امـا به‌رغـم همـه‌ی ایـن تضییقـات، موضـوع کانـون نویسـندگان و ضـرورت فعال‌شـدن آن و خواسـت‌های آن، در نشـریه‌های «آدینـه» و «دنیـای سـخن» و «گـردون» و «تکاپـو» مطـرح شـد و توانسـت در زمـان خـود بـه بحث‌هـای مهمـی در ضـرورت آزادی بیـان و اندیشـه و نشـر دامـن بزنـد. در سـازوکار تأثیـر جریان‌هـای روشـنفکری بـه طورعـام و در اینجـا کانـون نویسـندگان ایـران بـه طورخـاص، نمونـه‌ی خواسـت کانـون مبنـی بـر «آزادی اندیشـه و بیـان بی‌حصرواسـتثنا» نمونـه‌ی جالبـی اسـت. ایـن خواسـت کانـون کـه طـی سـال‌ها در نشـریه‌ها و گفت‌وگوهـای فعـالان کانـون مطـرح شـد، امـروز بـه یـک خواسـت عمومـی تبدیـل شـده اسـت کـه بسـیار فراگیرتـر حتـا از حـوزه‌ی روشـنفکری اسـت. و بی‌شـک اکثریـت عظیـم کسـانی کـه امـروز ایـن خواسـته را مطـرح می‌کننـد، نمی‌داننـد کـه ایـن خواسـت را کانونیـان مطـرح کردنـد.

ث: تحولـی کـه در ادبیـات ایـران در دهه‌هـای اخیـر اتفـاق افتـاده اسـت، تنهـا تحولـی در حـوزه‌ی ادبیـات نیسـت، بلکـه بـه دلیـل سرشـت خـود مفهومـی جامعه‌شـناختی دارد و از گـذاری بنیادیـن خبـر می‌دهـد. همـان طـور کـه علی‌محمـد حق‌شـناس در مقالـه‌ی «رمـان و عصـرِ جدیـد در ایـران» می‌گویـد "ادبیـات فارسـی در دهه‌هـای اخیـر دسـتخوش تحولـی بنیادیـن شـده اسـت. ایـن تحـول... بـه عنـوان گـذار ادبیـات فارسـی از مرحلـه‌ی شـعرمحوری بـه مرحلـه‌ی رمان‌محـوری [اسـت]... صـرف وقـوع آن حاکـی از ایـن اسـت کـه جامعـه‌ی فارسـی‌زبان، دارد رفته‌رفتـه از جوامـع سـنتی بـا فرهنگ‌هـای قومـی و محلـی فاصلـه می‌گیـرد و بـه جوامـع جدیـد بـا فرهنگـی همگانـی و جهانـی نزدیـک می‌شـود."[10] و اضافـه مـی کنـد کـه "رمـان و آثـار داسـتانی اینـک در حیـات فـردی و جمعـی و در قـوام هویـت مشـترک و اهلیـت فرهنگـی مـا، فارسـی‌زبانان، همـان نقشـی را ایفـا می‌کنـد کـه در گذشـته بـه عهـده‌ی شـعر فارسـی و انـواع آن نهـاده شـده بـود.".[11] و در پایـان مقالـه‌ی خـود بـه موضوعـی مهـم اشـاره می‌کنـد

---

۱۰. علی‌محمـد حق‌شـناس، زبـان و ادب فارسـی در گـذرگاه سـنت و مدرنیتـه (مجموعـه‌ی مقـالات)، نشـر آگـه، چـاپ اول، پاییـز ۱۳۸۲، ص۴۳.

۱۱. همان، ص ۵۱

کـه بـرای بحـث مـا دارای اهمیـت فراوانـی اسـت: "تحولـی کـه در ادبیـات فارسـی در ظـرف چنـد دهـه‌ی گذشـته رخ داده اسـت ... حکایـت از ایـن نیـز دارد کـه بنیـاد زیبایی‌شناسـی جامعـه‌ی محـدود و محلـی، کـه رو بـه گذشـته هـا و حفـظ سـنت‌ها داشـت، بـه زیباشناسـی‌ای جهانـی و نامحـدود، کـه رو بـه جهـان آینـده و رخدادهـای غیرمترقبـه و ناشـناخته دارد تغییـر ماهیـت داده اسـت. در فضـای ایـن زیباشناسـی نویـن، دیگـر اصالـت در روزگاران گذشـته و در تکـرار الگوهـا و مضامیـن شناخته‌شـده نیسـت؛ بلکـه در چشـم اندازهـای آینـده و در نوآوری‌هایـی اسـت کـه همـواره از تکـرار هـر الگـو و مضمـون شناخته‌شـده‌ای می‌پرهیـزد." [۱۲]و ایـن یکـی از مشـخصه هـای مدرنیتـه اسـت. ناگفتـه پیداسـت کـه آنچـه گفتـه شـد نـه بـه معنـای بـی اهمیـت دانسـتن شـعر اسـت و نـه نفـی شـاعران و نفـی پیدایـش شـاعران بـزرگ اسـت در آینـده. شـاید بی‌مناسـبت نباشـد کـه اضافـه کنـم میـزان تولیـد ادبیـات رمانـی در دهـه‌ی ۷۰ سـه برابـر دهـه‌ی ۶۰ بـوده اسـت و تـا سـال هـای پایانـی دهـه‌ی ۷۰ پرفروش‌تریـن رمان‌هـای ایـران، رمـان هـای نویسـندگان زن بـوده اسـت. بی‌آنکـه بخواهـم بـه نقدادبـی بپـردازم، اضافـه می‌کنـم کـه تـا پایـان همیـن دهـه‌ی هفتـاد کتـاب «بامـداد خمـار» از فتانـه حـاج سـیدجوادی، ۴۷ بـار تجدیـد چـاپ شـده اسـت ورمـان «سـهم مـن» از پرینـوش صنیعـی، ۱۴ بـار و کتـاب «سـه کتـاب» زویـا پیـرزاد ۱۸ بـار. البتـه بایـد اشـاره کنـم کـه تحـول در سـبک ایـن نـوع ادبیـات و موضوع‌هـای آن و رابطـه‌ای کـه می‌تـوان بـا فرهنـگ جنبـش سـبز در آن‌هـا یافـت (ازجملـه نبـود رویکـرد طبقاتـی و...) می‌بایسـتی در نوشـته‌ی مسـتقل دیگـری بـه آن پرداخـت.

ج: سـربرآوردن حرکـت نواندیشـان دینـیِ پـس از انقـلاب در ایـران یکـی از مهم‌تریـن رویدادهـای بـزرگ ایـن دورانِ روشـنفکری ایـران اسـت. پـس از انقـلاب و به‌خصـوص پـس از سـال‌های بعـد از جنـگ حرکـت بـزرگ و مهمـی در میـان ایـن نحلـه از جریـان روشـنفکری ایـران شـکل گرفـت کـه هـم تأثیـر تعیین‌کننـده‌ای داشـت و هـم در نـوع و ابعـاد خـود بی‌سـابقه بـود. در چرایـیِ سـربرآوردن نواندیشـان دینـی[۱۳] جدیـدِ دینـی می‌تـوان چنـد

---

۱۲. همان، ص۶۱

۱۳. در حـوزه‌ی روشـنفکریِ ایـران سال‌هاسـت کـه بحثـی در خصـوص مفهـوم یـا اصطـلاحِ

علت اساسی را برشمرد. نخستین دلیل، خودِ عملکرد حکومت بود. بسیاری از اینان جوانان و روشنفکرانی آرمان‌خواه بودند که تصور می کردند با این انقلاب و با این حکومت به رؤیاها و آرمان‌شهر خود دست خواهند یافت. اما پس از سال‌های نخستین انقلاب و فروکش کردن تب حاصل از آن، این گروه از طرفدران حکومت با واقعیتی روبه‌رو شدند که با آن مدینه‌ی فاضله‌ای که در ذهن خود داشتند هیچ هم‌خوانی نداشت. دومین علت، اجبار این روشنفکران در پاسخ گویی به وضعیت موجود بود. بی‌آنکه در پیِ برقراریِ این‌همانی در هیچ سویِ این معادله باشم، درمقام مقایسه می‌توان گفت که گرفتار همان وضعیتی شدند که روشنفکران چپ در برابر واقعیت

«روشنفکر دینی» درگرفته است. حتی در میان نواندیشان دینی نیز این مفهوم به موضوعی چالش‌برانگیز تبدیل شده است که نمونه‌ی بارز آن را می‌توان در سخنان مصطفی ملکیان دید که معتقد است «شکی نیست که اسلام تجددگرایانه همان چیزی است که امروزه در جهان اسلام از آن به‌عنوان روشن‌فکری دینی یاد می‌کنیم ... من خودم معمولاً تعبیر تجددگرایی اسلامی را به‌کار می‌برم؛ اما امروزه متعارف شده به روشن‌فکری دینی. ... اما خود روشن‌فکری دینی به نظر من یک مفهوم پارادوکسیکال است به دلیل اینکه روشن‌فکری قوامش به عقلانیت است، روشن‌فکر، روشن‌فکر نیست مگر اینکه به عقلانیت التزام داشته باشد، التزام صددرصد به عقلانیت داشته باشد. التزام حتی‌المقدور و یا نزدیک به صددرصد داشته باشد. ... اما از سوی دیگر قوام تدین و دیانت پیشگی و دین‌ورزی تعبد است. ... اگر قوام روشن‌فکری به عقلانیت است و اگر قوام تدین و دین‌ورزی به تعبد است، بنده عرض می‌کنم که عقلانیت با تعبد سازگار نیست، عقلانیت نافی تعبد است، تعبد نافی عقلانیت است چگونه دو چیزی که یکدیگر را ذاتاً نفی می‌کنند در پروژه‌ی روشن‌فکری دینی می‌خواهند با هم جمع شوند؟» (سایت «نیلوفر»، ۲۹ بهمن ۱۳۹۲) من بر این باورم که هم انسانی دین‌دار می‌تواند روشنفکر باشد و هم روشنفکر می‌تواند دین‌دار باشد؛ در جهانِ بزرگانِ اندیشه کم نبوده‌اند و نیستند کسانی که اعتقادات دینی و خداباورانه داشته‌اند و دارند اما، در بیان دیدگاه و اندیشه های خود دینی‌بودن خود را وجه تمایز و مُعرِفِ خود ذکر نکرده‌اند و نمی‌کنند. اما اصطلاحِ «روشنفکر دینی» به‌–گونه‌ای که امروز در گفتمان سیاسی رایج در ایران مطرح شده است، با خود مشکلات فراوانی حمل می‌کند. نخستین موضوع روشن نبودن این مفهوم از دیدگاه فلسفی ومعرفت‌شناسی و تبعات آن است. و تا به امروز نه تعریفِ دقیقی از سوی نواندیشان دینی ارائه شده است و نه تفاوت چاره‌جویی های آنانِ با روشنفکران سکولار غیردینی در مسائل حال و آینده‌ی کشور در زیر این نام بیان شده است. موضوع دوم، اغتشاش حاصل از این اصطلاح در رابطه‌ی این گروه از روشنفکران با حکومت دینی است. البته کم نیستند روشن‌اندیشان دینی که معتقد به جدایی حکومت از دین هستند، اما از سوی دیگر ما شاهد نمونه‌های مخالف آن هم هستیم. و موضوع سوم، به عقیده‌ی بسیاری از روشنفکران سکولار چنین تعبیری به معنای یک نوع خط‌کشی با روشنفکران سکولار در ارتباط با حکومت است که پایه در تقسیم‌بندی «خودی» و «غیرخودی» دارد.



اتحاد شوروی قرار داشتند. همان‌گونه که روشنفکران چپ مجبور شدند در مقابل واقعیت آن روز شوروی بیاندیشند و توضیح بدهند که چگونه «دژ پرولتاریای جهان» به آن‌چنان سرنوشتی دچار شد(و به همین علت جریان‌های متعددی در درون چپ شکل گرفت) اینان نیز مجبور شدند که در چرایی سرنوشت «ام‌القرای اسلام» بیاندیشند و پاسخ بدهند. سومین علت را باید خارج از خود آنان جست‌وجو کرد. آنان با یک جریانِ قویِ روشنفکریِ سکولار در ایران روبه‌رو بودند که هرچند سرکوب می‌شد و از امکانات رسمی برخوردار نبود اما، حضور داشت و نمی‌توانستند حضورش را نادیده بیانگارند که دست کم در چهار حوزه‌ی کتاب و مطبوعات و دانشگاه و فضای فکریِ روشنفکری حضوری غیرقابل انکار داشت و بعدها هم همان سخنِ همیشگی همین روشنفکران سکولار را پذیرفتند که خواهان جدایی دین از حکومت بودند. در حقیقت اگر روشنفکران سکولار غیردینی با حاکمیت «روحانیت»[۱۴] در انقلاب، از لحاظ سیاسی شکست خوردند، این روشنفکران در بُعد فرهنگی شکست خوردند. سومین علت هم را باید در سرشت و جوهر خودِ حکومت دید که از روز نخست با مایه‌ای حذفی

---

۱۴. اصطلاح «روحانیت» که امروز در ایران به‌کار برده می‌شود، مفهومی است رایج اما بی‌ارتباط با اسلام. و چنین است سلسله مراتبی که در حوزه‌ها جاری است. مرتضی مطهری می‌گوید: «یکی دیگر از جنبه‌های منفی اسم‌گذاری است. کمتر افراد به این مطلب توجه دارند. حتی اسلام برای علمای دینی اسم و عنوان خاصی انتخاب نکرده است... اگر کسی واقعاً خیال کند که یکی از دستورهای اسلام این است که به یک عالم دینی باید گفت شیخ یا آخوند یا ملا اشتباه کرده است... لفظِ «روحانی» خیلی جدیدالولاده است، معاصر است با خودمان، یعنی با نسل ما. شما در شصت، هفتاد سال پیش یعنی قبل از مشروطه یک جا پیدا نمی‌کنید که به علمای دین روحانیین گفته باشند. این اقتباس از مسیحیت است. مسیحی‌ها رویِ حساب اینکه در نظر آن‌ها روح از تن، آخرت از دنیا، معنی از ظاهر جداست و عالم دینی باید به‌اصطلاح تارک دنیا باشد به علمای خودشان می‌گفتند روحانیون و بعد هم این اصطلاح در ایران ما شایع شد. به هر حال اسلام جزو کارهایی که نکرده است یکی این است که برای علمای دین اسم مخصوص انتخاب نکرده است. همچنان‌که لباس مخصوص هم انتخاب نکرده است.» (مرتضی مطهری، از جلسات ششم و هفتم سلسله سخنرانی در حسینیه ارشاد با عنوان«خاتمیت»، حدود سال ۱۳۴۷، نشریه‌ی نوروز، ۱۹ تیر ۱۳۸۱)

شکل گرفت. و یکی از مشخصات رسمی ایدئولوژیک حکومت خاصیت «دفع» و نه «جذب» آن، به‌خصوص در قبال روشنفکران، بوده است. چهارمین علت، بحران بزرگ این روشنفکران در چگونگیِ پایان جنگ است. سخن عمادالدین باقی نیز در تأیید همین نظر است. باقی می گوید« به دلیل اینکه شعارهای قاطع و سازش‌ناپذیری چون «جنگ جنگ تا رفع فتنه» و «جنگ تا سقوط صدام» و «جنگ تارسیدن به قدس» و غیره مطرح بود پذیرش قطعنامه موجب شوک سنگینی شد که تنش‌ها و حتا تمردهایی را در مناطق جنگی به‌وجود آورد و رهبری انقلاب ناگزیر از صدور پیام تاریخی در ۲۹ تیر ۱۳۶۷ گردید و تعبیر «جام زهر را نوشیدن» و «آبروی خود را با خدامعامله کردن» در آن به کاربردند و وعده دادند که در آینده عوامل اینکه جنگ به این‌سان خاتمه یافت شناسایی شوند. نحوه پایان جنگ با توجه به تأثیرات ذهنی و روانی که در طول ۸ سال بر افکار و عقاید فردی و جمعی نهاده بود موجب ترک‌برداشتن ایدئولوژی در پاره‌ای از نیروها و ایجاد تردید و تزلزل در قطعیت و حتمیت برخی آرمان‌ها و انتظارات و وعده ها گردید که پیدایش افکار اصلاح‌طلبانه از عواقب آن است.»[۱۵]

شاید بتوان نخستین بروز چشم‌گیر و عمومی این حرکت در عرصه ی عمومی را در سخنرانی عبدالکریم سروش در دانشگاه اصفهان دید در چرایی ناممکن بودن وحدت حوزه و دانشگاه(مبنی بر اینکه حوزه بر «تعبد» استوار شده است و اساس دانشگاه بر «چرا»). بررسی جای‌گاه عبدالکریم سروش در منظومه‌ی سیاست‌گذاری‌های فرهنگی حکومت در یک‌دوره و نقش او در ستاد انقلاب فرهنگی را به فرصتی دیگر واگذار می‌کنم، اما به صراحت باید گفت که نقش سروش در تغییر فکر دانشجویان و روشنفکران طرفدار حکومت انکارنشدنی است. به‌علت موقعیت نخستین سروش در دستگاهِ فرهنگی حکومت نوبنیاد- که شرکت‌اش در مناظره‌های تلویزیونی به‌عنوان فیلسوف اسلامی و مدافع ایدئولوژی اسلامی-حکومتی در کنار آیت الله مصباح یزدی در برابر نمایندگان حزب توده و فداییان اکثریت خود گویاست وسمت‌اش در ستاد انقلاب فرهنگی- و مقبولیتی که در میان جوانان و روشنفکران

۱۵. عمادالدین باقی، مهرنامه، شماره‌ی ۱۵، شهریور ۱۳۹۰، ص۱۷۴

مذهبی داشت، نقشی مهم، و به یک‌معنا تاریخی، در دگرگونی فکری مذهبی در آن وضعیت داشت. بسیاری رویکرد شخصیتی چون مجتهد شبستری را بسیار عمیق‌تر و اساسی‌تر می‌دانند اما، سروش به دلایل پیش‌گفته جای‌گاهی خاص داشته است و تأثیری گسترده‌تر، دست کم در آن ظرفیت زمانی. عنصر دیگری که گستردگی تأثیر سروش و پیروان‌اش را برجسته می‌کند، تأثیر افکار و سخنان عبدالکریم سروش در میان لایه‌های حکومتی و رده‌هایی از مرکزهای تصمیم‌گیری حکومتی است.

این گروه از نواندیشان دینی، مجتهد شبستری، سروش، ملکیان، کدیور و...، توانسته‌اند با آرا و نواندیشی‌های خود به حرکتی فکری در میان دین‌باوران دست بزنند که برای جامعه‌ی ما دارای اهمیت فراوانی است. و به‌رغم همه‌ی اختلاف‌های طبیعیِ فکری که روشنفکران سکولار غیردینی با آنان دارند و به‌رغم آن دسته موضع گیری‌های سیاسی نادرستی که برخی از آنان اتخاذ می‌کنند و به رغم ناشکیبایی‌های نظری برخی‌شان و حکم‌های نامدراجویانه‌ی این یا آن، می بایست به اهمیت حرکت فکری آنان و فضایی که در برابر اسلام‌خواهان تمامیت‌خواه گشوده‌اند واقف بود. افزون بر کتاب و نوشته‌های این دسته از روشنفکران دینی، به‌هیچ‌روی نمی توان نقش مطبوعات طرفداران اصلاحات را در گشودگی ذهنی و مداراجویی و کمکی که به رشد تفکر آزادی‌خواهانه در ایران کردند نادیده انگاشت. نشریاتی نظیر «کیان» و «راه نو» در حوزه‌ی اندیشه‌ی دینی و ماهنامه ی «زنان» (نشریه‌ی فمینیستی زنان که به مدت ۱۶ سال منتشر شد) و روزنامه‌ی «زن» و روزنامه‌هایی چون «جامعه»، «نشاط»، «صبح امروز»، «خرداد»، «آبان» و... در دوران اصلاحات و طبیعتاً با امکاناتی که در اختیار داشتند، نقش مهمی در رشد افکار داشتند.

جریانی دیگر در نواندیشان دینی کسانی هستند که بعدها خود را «ملی‌مذهبی» خوانند. این جریان که پس از حضوری کم‌رنگ در مجلس اول، بیرون از حوزه‌ی سیاست حکومتی قرار گرفت، با پیشینه و تباری کاملاً متفاوت از روشنفکران اصلاح‌طلب حکومتی یا نزدیک به حکومت، تأثیرات خاص خود را داشت. این طیف که یک‌سوی آن

«نهضت آزادی» قرار داشت و یک‌سوی دیگرش کسانی چون عزت الله سحابی و حبیب‌الله پیمان و حسن اشکوری یوسفی، نه از امکانات اصلاح‌طلبان برخوردار بود و نه گستره‌ی نفوذ و فعالیتش با آنان برابری می‌کرد. شاید بتوان نشریه‌ی «ایران فردا» به مدیر مسئولی عزت‌الله سحابی (و با فعالیت کسانی چون حسن یوسفی اشکوری و رضا علیجانی و هدی صابر و تقی رحمانی) و بحث‌های نواندیشانه‌ی دینی حسن یوسفی اشکوری را نماد این طیف دانست در بحث‌های فکری، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی روشنفکران.

رویکردهای نواندیشان دینی به اسلام (در نحله‌های مختلف خود و به‌رغم تفاوت‌های‌شان در این رویکرد) و تفاوت آن‌ها با خوانش «روحانیتِ» حاکم و اینکه آنان توانسته‌اند هم با نسبی و تاریخی کردنِ اعتبارِ جزم‌های دینی اقتدار «روحانیت» را به‌چالش بکشند و هم راهی برای تفسیرهای مداراجویانه فراهم آورند، دارای اهمیت فراوانی است.

چ: هم‌گرایی نسبی میان روشنفکران سکولار غیردینی و نواندیشان دینی. از رابطه‌های قدیمی (و تاریخی به نوعی) که میان عده‌ای از فعالان سیاسی و روشنفکران سکولار و چپ با فعالان سیاسی و نواندیشان مذهبی نظیر عزت‌الله سحابی که بگذریم، ما پس از سربرآوردن حرکت اصلاح‌طلبی شاهد نوعی هم‌گرایی میان این دو گروه از روشنفکران هستیم. افزون بر مراودات و هم‌اندیشی‌های فردی و جمعی اینجا و آنجا و گاه منظم میان این دو گروه از روشنفکران، بازکردن فضا برای نواندیشان مذهبی در نشریه‌ی «جامعه سالم» و متقابلاً در نشریه‌هایی نظیر «ایران فردا» و «جامعه» و «نشاط» و «خرداد» و «زنان» و «آبان» و ... برای روشنفکران سکولار غیرمذهبی و شرکت مشترک اینان در «کنفرانس برلن» یا هم‌آرایی بخش‌هایی بزرگی از این دو طیف در انتخابات شورای شهر یا مجلس یا ریاست جمهوری را می‌توان نمادهایی از این «هم‌گرایی نسبی» دانست. البته این امر نه یک‌شبه اتفاق افتاد و نه بدون تنش بود. از یک‌سو ما با تردیدها و بدبینی‌های عده‌ای از روشنفکران سکولار غیردینی در قبال اصلاح‌طلبان (با تفاوت‌ها و سایه‌روشن‌ها) روبه‌روییم

و از دیگرسو با نوعی انحصارطلبی در طیف اصلاح‌طلبان و برخورد ابزاری به این روشنفکران. یکی از مشکلات جریان اصلاح‌طلبی، چه در حوزه‌ی سیاست وچه در حوزه‌ی روشنفکری، عدم توجه‌ی کافی آنان به این موضوع اساسی بود که خود آنان نیز «موضوع» (اُبژه) اصلاحات هستند. چشمِ اسفندیار جریان اصلاح‌طلبی، مستثناکردن خود از «اصلاح» بود که این خود باعثِ رشدِ نوعی انحصارطلبی در میان آنان شد. اصولاً در هر جامعه‌ای، کسانی که دست به اصلاحات می زنند، چنانچه خود آنان هم «موضوع» همین اصلاحات باشند، جریان اصلاح‌طلبی با مشکلات فراوانی روبه‌رو می‌شود. در دو مصاحبه‌ی نسبتاً طولانی که نشریه «آبان» در آبان ماه ۱۳۷۸ با من داشت، به طور مفصل در ضرورت این هم‌گرایی صحبت کرده‌ام و آن را یکی از دستاوردهای جریان روشنفکری ایران دانسته‌ام.[۱۶] امروز هم چنان می اندیشم. نه‌تنها آن را ضروری می‌دانم، بلکه اهمیت فراوانی برای آن قائل هستم. هم‌گرایی دوطیف زنان ایران در مبارزه برای حقوق ازدست‌رفته‌شان و هم‌گرایی بزرگی که میان این دو طیف در جنبش سبز به‌وجود آمد، نمونه‌های روشن و پربار این حرکت است.

چ: روشنفکران متخصص و روزنامه‌نگار. ما در ایران، چون دیگر کشورهای جهان، در سه دهه‌ی اخیر شاهد رشد روزافزون روشننفکران متخصص و روزنامه‌نگار هستیم که سهم مهمی در پیشبرد بحث‌ها و طرح مشکلات و معضلات جامعه دارند. به‌دلیل وضعیت اجتماعی این گروه و امکاناتی که برخوردارند و بُردی که در طرح دیدگاه‌های خود دارند، دارای تأثیر فراوانی در جامعه هستند.

عامل دوم: رشد شهرنشینی

در سال ۱۳۸۵ در کلِ ۷۰ میلیون نفر جمعیت کشور، ۴۸ میلیون نفر در نقاط شهری و ۲۲ میلیون نفر در نقاط روستایی زندگی می کردند.[۱۷] به‌عبارت دیگر ۶۸/۴۵ درصد مردم ایران در نقاط شهری

۱۶. ر.ک. به: کاظم کردوانی: «پرسشگری، گفتمان جهانی و همگرایی روشنفکران در ایران»، نشریه‌ی «آبان»، ۲۲ آبان ۷۸، شماره‌ی ۱۰۱/ و/ «چالش‌های روشنفکری در ایران»، نشریه‌ی «آبان»، ۲۹ آبان ۷۸، شماره‌ی ۱۰۲.

۱۷. رقم دقیق آن براساس مرکز آمارچنین است: در سال ۱۳۸۵، کلِ جمعیت کشور

زندگی می‌کردند. از سوی دیگر متوسط رشد جمعیت در آبان سال ۱۳۳۵ سه ویک دهم درصد، در آبان ۱۳۴۵ سه ویک دهم درصد، در آبان ۱۳۵۵ دو و هفت دهم درصد، در مهر ۱۳۶۵ سه و نه دهم درصد، در مهر ۱۳۷۰ دو و پنج دهم درصد، در آبان ۱۳۷۵ یک و پنج دهم درصد، در آبان ۱۳۸۵ یک و شش دهم درصد بوده است[۱۸] و « طبق آخرین براوردهای جمعیتی، جمعیت کشور در سال ۱۳۸۷، ۷۲ میلیون و ۵۸۴ هزار نفر براورد شده است، که از این تعداد ۵۰/۸ درصد مرد و ۴۹/۲ درصد زن می‌باشد. همچنین، جمعیت ساکن در نقاط شهری ۵۰ میلیون و ۹۲۸ هزار نفر براورد شده است».[۱۹] به دیگر معنا در سال ۱۳۸۷، ۷۰/۱۶ درصد مردم ایران در نقاط شهری زندگی می‌کنند. یعنی در فاصله‌ی دو ساله‌ی ۱۳۸۵ تا ۱۳۸۷، ۱/۱۷ درصد به مردم شهرنشین اضافه شده است!

عامل سوم: باسوادی

ناگفته پیداست که یکی از عامل‌های تغییر ذهنیت و گذر از دنیای قدیم به جهان جدید در هر جامعه‌ای و از جمله در ایران، جمعیت با سواد کشور است. البته ناگفته روشن است که سواد تنها در صورتی می‌تواند مؤثر باشد که به فرد امکان بهره‌برداری از ایده‌های نوشته شده‌ی دنیای نو و فرهنگ آن را فراهم سازد. در نتیجه افزایش سواد به طورکلی موجب افزایش آن بخش از جمعیت می شود که می‌تواند به‌واسطه‌ی سواد با فرهنگ نو آشنایی پیدا کند و تحت تأثیر آن قرار بگیرد. و همچنین روشن است که باسوادشدن و تحصیل‌کردن جوانان روابطِ پدرسالارانه‌ی خانوادگی و معیارهای سنتی جامعه را برهم‌می‌زند.

بر اساس آمارهای سالنامه‌های کشور که خود عمدتاً براساس سرشماری های عمومی نفوس و مسکن تنظیم شده است، به اختصار می‌توان چنین گفت:

در آبان سال ۱۳۳۵ در کلِ جمعیت ۱۹ میلیون نفری کشور، کلِ

۷۰,۴۹۵,۷۸۲ نفر است که ۴۸,۲۵۹,۹۶۴ نفر در نقاط شهری و ۲۲,۱۳۱,۱۰۱ نفر در نقاط روستایی زندگی می‌کنند.

۱۸. سالنامه آماری کشور، ۱۳۷۸، مرکز آمار ایران، تاریخ انتشار بهمن ۱۳۸۸، ص۹۲

۲. همان، ص۹۱

باسوادن کشور ۱،۹۱۱،۰۰۰ نفر(۱۰ درصد) است (۷۶ درصد مرد و ۲۴ درصد زن)؛ در آبان سال ۱۳۴۵ کلِ جمعیتِ در سنِ سوادآموزی کشور ۱۹ میلیون نفر است که از این تعداد ۲۸ درصد باسواد هستند (۷۱ درصد مرد و ۲۹ درصد زن)؛ در آبان سال ۱۳۵۵ کلِ جمعیتِ سنِ سوادآموزی کشور ۲۷ میلیون نفر است که از این تعداد ۴۷ درصد باسواد هستند(۶۴ درصدمرد و ۳۶ درصد زن)؛ در آبان ۱۳۸۵ کلِ جمعیتِ در سنِ سوادآموزی کشور ۶۴ میلیون نفر است که از این تعداد ۸۵ درصد باسواد هستند(۵۳ درصد مرد و ۴۷ درصد زن)[20]. به دیگر سخن نرخ باسوادی به ترتیب در سال ۱۳۴۵، ۲۸/۷ درصد (مردان ۳۹/۲ درصد، زنان ۱۷/۴ درصد)؛ در سال ۱۳۵۵، ۴۷/۵ درصد (مردان ۵۸/۹ درصد، زنان ۳۵/۵ درصد)؛ در سال ۱۳۸۵، ۸۴/۶ درصد (مردان ۸۸/۷ در صد، زنان ۸۰/۳ درصد) بوده است. [21]

در درک و تفسیر این آمارها باید به چند نکته توجه کرد. نخستین موضوع تعریف مفهوم «باسواد» است. براساس سالنامه آماری کشور چنین گفته شده‌است: «باسواد: تمامی کسانی که می‌توانند متن ساده‌ای را به فارسی و یا هر زبان دیگری بخوانند و بنویسند، باسواد تلقی می‌شوند»[22] این تعریف تقریباً همان تعریف یونسکو است. و اضافه می‌کنند که «در سرشماری عمومی نفوس و مسکن ۱۳۴۵، تمامی کسانی که حداقل دارای گواهینامه سال اول ابتدایی بوده اند و ... در سرشماری عمومی نفوس و مسکن ۱۳۷۵ و ۱۳۸۵ تمامی

---

۲۰. رقم های دقیق مرکز آمار از این قرار است: در آبان سال ۱۳۳۵ در کلِ جمعیت کشور (۱۸,۹۵۴,۷۰۴ نفر)، کلِ باسوادن کشور ۱,۹۱۱,۰۰۰ نفر است (۱,۴۵۴,۰۰۰ نفر مرد و ۴۵۷,۰۰۰ نفر زن)؛ در آبان سال ۱۳۴۵ در کلِ جمعیتِ در سنِ سوادآموزی کشور(۱۹,۳۷۲,۰۰۰ نفر)، کلِ باسوادان ۵,۵۵۶,۰۰۰ نفر است (۳,۹۲۸,۰۰۰ نفر مرد و ۱,۶۲۸,۰۰۰ نفر زن)؛ در آبان سال ۱۳۵۵ در کلِ جمعیتِ سنِ سوادآموزی کشور (۲۷,۱۱۳,۰۰۰ نفر)، کلِ باسوادان ۱۲,۸۷۷,۰۰۰ نفر است (۸,۱۹۸,۰۰۰ نفر مرد و ۴,۶۷۹,۰۰۰ نفر زن)؛ در آبان ۱۳۸۵ در کلِ جمعیتِ در سنِ سوادآموزی کشور (۶۳,۹۲۰,۰۰ نفر)، کلِ باسوادان ۵۴,۰۸۲,۰۰۰ نفر است (۲۸,۸۳۵,۰۰۰ نفر مرد، ۲۵,۲۴۷,۰۰۰ نفر زن). همان، ص ۶۰۷ و ۶۰۸ و ۶۰۹.

کل جمعیت ایران برای سال‌های یادشده به ترتیب ۱۸,۹۵۴,۷۰۴ نفر، ۲۵,۷۸۸,۷۲۲ نفر، ۳۳,۷۰۸,۷۴۴ نفر، ۷۰,۴۹۵,۷۸۲ نفر است. همان، ص۹۶.

۲۱. همان، ص۶۰۸ و ۶۰۹

۲۲. همان، ص۶۰۴

نوآموزان سال اول ابتدایی و سوادآموزان کلاس‌های نهضت سوادآموزی نیز باسواد شناخته شده‌اند. وضعیت سواد در سرشماری عمومی سال ۱۳۳۵ از افراد ۱۰ ساله و بیش‌تر، در سرشماری عمومی سال ۱۳۴۵ از افراد ۷ ساله و بیش‌تر و در سرشماری عمومی سال‌های ۱۳۵۵ و ۱۳۶۵، طرح آمارگیری جاری جمعیت ۱۳۷۰ و سرشماری عمومی نفوس و مسکن ۱۳۷۵ و ۱۳۸۵ از افراد ۶ ساله و بیش‌تر سؤال شده است.»[۲۳] اما برای درک سنجیده‌تر موضوع باسوادی در ایران از درون همین آمار و به کمک ابزار جمعیت‌شناسی نیز می توان به شاخص‌هایی پی برد که به واقعیت نزدیک‌تر باشد: چون معیار «باسوادی» در همه‌ی سرشماری‌های عمومی تقریباً یکی است به کار مقایسه‌ای ما لطمه ای وارد نمی‌شود. اما از یک ابزار جمعیت‌شناسی هم می‌توان بهره گرفت و به نتیجه‌ی قابل اتکائی رسید. در میان جمعیت‌شناسان، بسیاری برای ارزیابی سوادِ جامعه گروه سنی ۲۰ تا ۲۴ را در نظر می گیرند که می‌توان تصور کرد که معیار قابل قبول و مهمی برای سنجش سواد جامعه باشد. اگر براساس این معیار جامعه‌ی ایران را بسنجیم، آمار باسوادی ایران برای این گروه سنی در سال‌های ذکرشده به این ترتیب خواهد بود: نرخ باسوادی گروه ۲۰ تا ۲۴ ساله، در آبان ۱۳۴۵ ،۳۲ درصد(مردان ۴۷ درصد، زنان ۷۱ درصد)؛ در آبان ۱۳۵۵، ۵۰ درصد(مردان ۶۶ درصد، زنان ۳۵ درصد)؛ در آبان ۱۳۸۵، ۹۶ درصد(مردان ۹۷ درصد، زنان ۹۶ درصد). بدین ترتیب یکی از شاخص های مهم جمعیت‌شناسی، یعنی گذر از آستانه‌ی ۵۰ درصد باسواد به دست می‌آید.[۲۴] براساس این آمار به‌طور قاطع می‌توان گفت که مردان ایران در سالهای ۴۵–۱۳۴۷ از مرز ۵۰ درصد باسوادی گذشته‌اند و زنان ایران در سال‌های ۶۳–۱۳۶۵.

در اینجا بسیار ضروری است که به چند نکته اشاره شود.

یک : این آمارهایی که برای کل کشور صادق است، تقریباً در میان ۳۰ استان ایران در سال ۱۳۸۵ هم به نوعی هماهنگی دیده می‌شود. هرچند استان تهران با ۹۱ در صد نرخ باسوادی در صدر

---

۲۳. همانجا

۲۴. همان، ص ۶۰۸ و ۶۰۹

نشسته است اما، نرخ باسوادی در استان‌های اصفهان، بوشهر، خراسان رضوی، سمنان، فارس، قزوین، قم، مازندران، یزد بالای ۵۸ درصد (به ترتیب ۸۸، ۸۶، ۸۶، ۸۹، ۸۷، ۸۶، ۸۶، ۵۸، ۸۸ درصد)، در استان‌های آذربایجان شرقی، اردبیل، ایلام، چهارمحال و بختیاری، خراسان جنوبی، خوزستان، زنجان، کرمان، کرمانشاه، کهگیلویه و بویراحمد، گلستان، گیلان، لرستان، مرکزی، هرمزگان، همدان بالای ۸۰ درصد (به ترتیب ۸۲، ۸۰، ۸۲، ۸۳ ،۸۳، ۸۱، ۸۴، ۸۲، ۸۳، ۸۲، ۸۲، ۸۲، ۸۱، ۸۴، ۸۲، ۸۳ درصد)، در استان‌های آذربایجان غربی، خراسان شمالی، کردستان بالای ۷۵ درصد (به ترتیب ۷۸، ۷۹، ۷۷ درصد)، در سیستان و بلوچستان ۶۸ درصد است.

نکته دوم: در نرخ باسوادی مردان و زنان نیز شاهد تفاوت‌های فاحش نیستیم. برای جلوگیری از اطاله‌ی کلام به آمار چند استان از میان پنج گروه بالا اشاره می کنیم. نرخ باسوادی به ترتیب مردان و زنان، در استان‌های تهران ۹۴، ۸۹؛ اصفهان ۹۱، ۸۴/۲؛ قزوین ۹۰، ۸۲؛ آذربایجان شرقی ۸۷، ۷۶؛ اردبیل ۸۷، ۷۴؛ کهگیلویه و بویراحمدی ۸۷، ۷۶؛ هرمزگان ۸۶، ۷۸؛ آذربایجان غربی ۸۵، ۷۰؛ کردستان ۸۵، ۷۰؛ سیستان و بلوچستان ۷۴، ۶۱ درصد است.

نکته سوم: نگاهی کوتاه به تفاوت نرخ باسوادی در نقاط شهری و نقاط روستایی در همین نمونه‌های اختیاری ده استان بالا نیز می تواند آگاه‌کننده باشد. نرخ باسوادی به ترتیب در شهر و روستا، در استان‌های تهران ۹۲، ۸۲؛ اصفهان ۸۹، ۷۹؛ قزوین ۹۰، ۷۲؛ آذربایجان شرقی ۸۶، ۷۴؛ اردبیل ۸۵، ۷۳؛ کهگیلویه و بویراحمدی ۹۰، ۷۴؛ هرمزگان ۹۰، ۷۶؛ آذربایجان غربی ۸۴، ۶۹؛ کردستان ۸۳، ۷۰؛ سیستان و بلوچستان ۷۶، ۶۰؛ است.

عامل چهارم: تعداد دانشجویان

در آستانه‌ی انقلاب کل دانشجویان ایران ۱۵۷،۰۰۰ نفراست. آن‌هم در شهرهای بزرگ ایران نظیر تهران و تبریز و مشهد و اصفهان و شیراز و ... حال آنکه در سال تحصیلی ۱۳۸۷–۱۳۸۸ کل دانشجویان ایران ۳،۳۰۸،۶۹۲ نفر(۲۱ برابر) است(۱،۹۱۷،۱۸۳ نفر دانشجویان دانشگاه‌ها و

مراکـز آمـوزش عالـی، ۱،۳۹۱،۵۰۹ نفـر دانشـجویان دانشـگاه آزاد اسـلامی).[۲۵]

در ایـن ارقـام نسـبت دانشـجویان زن و مـرد از اهمیـت فراوانـی برخوردار اسـت. تعـداد دانشـجویان زن بـرای همیـن سـال تحصیلـی ۱،۶۸۸،۲۲۳ نفـر (دانشـگاه‌ها و مراکـز آمـوزش عالـی ۱،۱۱۵،۸۵۲ نفـر، دانشـگاه آزاد اسـلامی ۵۷۲،۳۷۱ نفــر) و تعــداد دانشــجویان مــرد بــرای همیــن ســال تحصیلــی ۱،۱۶۲۰،۴۶۹ نفـر اسـت (دانشـگاه‌ها و مراکـز آمـوزش عالـی ۸۰۱،۳۳۱ نفـر و دانشــگاه آزاد اســلامی ۸۱۹،۱۳۸ نفــر)[۲۶] یعنــی تعــداد دانشــجویان زن از تعـداد دانشـجویان مـرد پیشـی‌گرفته اسـت.

لازم بــه توضیــح اســت کــه نویســنده کامــلاً بــه واقعیــت کیفیــت دانشــگاه‌های امــروز ایــران واقــف اســت. و از دیربــاز در ایــن خصــوص قلـم زده اسـت و در مقالـه‌ای در نشـریه‌ی «آدینـه» آن را «دبیرسـتان‌های بـزرگ» نامیده‌اسـت. حقیقـت ایـن اسـت کـه بـه علـت حاکـم بـودن نـگاه ایدئولوژیـک در دانشـگاه‌های ایـران و روابـط آن، تبعـات سیاسـتی کـه بـه «انقـلاب فرهنگـی» انجامیـد و کمـاکان در همـه‌ی بُعدهـای زندگـی دانشـگاهی ایـران حضـور دارد (انتخـاب اسـتاد، مـواد درسـی، مطالـب تدریس، رابطـه‌ی اسـتاد- دانشـجو و...) و به‌خصـوص «خط‌هـای قرمـز» موجـود در حـوزه‌ی علـوم انسـانی و اجتماعـی و تحقیقـات دانشـگاهی، دانشـگاه‌های امـروز مـا از لحـاظ کیفیـت دچـار وضعیـت اسـفناکی شـده‌اند. امـا، بـه رغـم همـه‌ی ایـن ناهنجاری‌هـا، دانشـگاه‌های مـا بـه یمـن خـودِ ماهیـتِ مـدرنِ دانشـگاه و کوشـش‌های گاه جـان‌کاهِ کادر علمـی آگاه و باوجـدان مـا جایـگاه بزرگـی در مدرنیزاسـیون جامعـه‌ی مـا در بعدهـای مختلـف دارد. در مقـام مثـال کافـی اسـت بـه نقـش دانشـگاه آزاد، به‌رغـم مشـکلات کیفـی شـناخته شـده‌ی آن، در زیـرورو کـردن روابـط اجتماعـی در شـهرهایی کـه حضـور دارد توجـه کنیـم.

اتفـاق مهـم دیگـر در حـوزه‌ی دانشـگاه نـوع توزیـع دانشـجویی اسـت کــه عمــلاً و در ســطح بســیار به‌وقوع‌پیوســته اســت، جابه‌جایــی وســیع دانشــجویان از شــهرها و روســتاهای مختلــف بــرای ادامــه تحصیــل در شــهرهای دیگــر اســت کــه پیامدهــای گوناگــون جامعه‌شــناختی دارد. در

---

۲۵. همان، ص۶۴۹ و ۶۵۰

۲۶. همانجا

فاصله‌ی سال‌های ۱۳۷۵ و ۱۳۸۵، بیش از ۱۲ میلیون نفر (۱۲،۱۴۸،۱۴۸) در کشور جابه‌جا شده‌اند. از نُه علت مهاجرت آمده در سالنامه آماری کشور، یک علت «تحصیل» ذکر شده است که تعداد مهاجرت در ده سال مذکور برای تحصیل را ۱،۰۴۰،۷۶۷ نفر ذکر می‌کند.[۲۷] در سالنامه های آماری موضوع تحصیل (دانشگاه، دبیرستان، راهنمایی، دبستان) تفکیک نشده است. اما اگر تعداد افراد ۲۰ سال به بالا را از رقم ذکرشده در بالا استخراج کنیم(در این آمارها ستونی برای گروه سنی ۱۸ تا ۲۰ ساله وجود ندارد و به همین علت از دقت بحث کاسته می شود) عدد ۵۵۳،۱۵۶ نفر را خواهیم داشت (در صورت موجودبودنِ آمار مربوط به گروه سنی ۱۸ تا ۲۰ ساله هم این آمار دقیق‌تر می‌بود و هم این تعداد بیشتر) که شاید برای در ک جابه‌جایی دانشجویان در سطح کل کشور تا حدودی راه‌گشا باشد و اهمیت این نوع توزیع را برای موضوع‌های فرهنگی نشان بدهد که از جمله می‌توان آشنایی با خرده‌فرهنگ‌های موجود در جامعه‌ی ما و آشنایی با جنبه‌های متفاوت زندگی و فرهنگ‌های دیگر و دادوستد و نزدیک‌شدن جوانان کشور با یکدیگر و در نهایت شاید بشود از کمک کردن به رشد فرهنگ مشترک ما ایرانیان صحبت کرد.

یکی از مهم‌ترین تبعات این جابه‌جایی وسیع امروز دانشجویان ایران، شرکت دختران دانشجو در آن است. امروز زمانی که دانشجوی دختری برای تحصیل در مقام مثال از مشهد می‌رود تبریز یا اهواز و از تبریز می‌رود کرمان یا لاهیجان و از قم می‌رود کرمانشاه و... اتفاق مهمی در ذهن جامعه و سنت های آن رخداده‌است، آن‌هم در جامعه ای که حاکمان رسمی و غیررسمی آن شدیدترین تنگناهای اجتماعی را برای زنان توصیه می‌کنند.

عامل پنجم: تعداد دانش‌آموزان

در سال تحصیلی ۱۳۸۷–۱۳۸۸ کل تعداد دانش‌آموزان ایران در سه مقطع دبستان و راهنمایی و متوسطه عمومی ۱۲،۶۴۲،۷۹۳ نفر است.[۲۸]

---

۲۷. همان، ص۱۲۲

۲۸. در این ارقام، دانش‌آموزان دوره‌ی آمادگی ۴۵۵،۸۴۴ نفر و دانش‌آموزان دوره‌ی پیش

از ایـن تعـداد ۵۲ درصـد پسـر و ۴۸ درصـد دختـر هسـتند. و در مقطـع دوره متوسـطه عمومـی در برابـر ۵۲ درصددانش‌آمـوز پسـر ۴۸ درصـد دانش‌آمـوز دختـر اسـت. خـود ایـن رقم‌هـا بـه خودی‌خـود بـا اهمیـت اسـت امـا، اگـر آن را بـا کل جمعیـت ایـران ۷۰،۴۹۵،۷۸۲ نفـر مقایسـه کنیـم، ۹/۱۷ درصـد ایرانیـان دانش‌آمـوز هسـتند و به‌عبـارت دیگـر از هـر ۵,۵۷ ایرانـی یـک نفـر دانش‌آمـوز اسـت. و اگـر تعـداد دانش‌آمـوزان را در عـدد ۵,۳ ضـرب کنیـم، بیـش از ۴۴ میلیـون ایرانـی به‌نوعـی درگیـر مسـائل آمـوزش و پـرورش هسـتند.

عامل ششم: نقش خانواده در ایران

تغییـرات عظیمـی کـه در خانـواده‌ی ایرانـی پـس از انقـلاب اتفـاق افتـاده اسـت، یکـی از دیرپاتریـن و اساسـی‌ترین رخدادهـای جامعـه‌ی ماسـت کـه به‌نظـر می‌آیـد بـه ایـن پدیـده و تحـولات شـگرفی کـه در جامعـه بـه وجـود آورده‌اسـت توجـه‌ی درخـور نشـده اسـت. در حقیقـت خانـواده‌ی امـروز ایرانـی فاصلـه‌ی بسـیار دوری دارد بـا آن تصویـر خانـواده‌ی سـنتی کـه ممکـن اسـت در ذهـن عـده‌ای هنـوز وجـود داشـته باشـد. در بـالا میـزان سـوادآموزی و تعـداد دانشـجویان و دانش‌آمـوزان را نشـان دادیـم. در حقیقت«پیشـرفت فرهنگـی ثبـات مـردم را بـر هـم می‌زنـد. ...جامعـه‌ای کـه اکثریـت آن باسـواد می‌شـوند... دیـری نمی‌گـذرد کـه آمـوزش همگانـی روابـطِ اقتـدار در خانـواده را بی‌ثبـات می‌گردانـد» [۲۹]

بـرای بررسـی تغییـرات در نهـاد خانـواده‌ی ایرانـی کافـی اسـت بـه چنـد شـاخص مهـم در ایـن ارتبـاط توجـه کنیـم:

۱–٦: باروری

موضـوع بـاروی زنـان و کنتـرل زایمـان یکـی از بزرگ‌تریـن شـاخص

دانشـگاهی ۴۴۷,۱۸۷ نفـر منظـور نشـده اسـت (همـان، ص ۶۲۰ و ص ۶۲۵).

۲۹. امانوئـل تُـد و یوسـف کوربـاژ، دیـدارگاه تمدن‌هـا، ترجمـه‌ی عبدالوهـاب احمـدی، نشـر آگـه، چـاپ اول، بهـار ۱۳۸۸، ص۳۸

مـن درعین‌حـال کـه بـه صفحه‌هـای ایـن کتـاب ارجـاع داده‌ام، همیشـه بـه ترجمـه‌ی خـوب آن وفـادار نمانـده‌ام و از روی متـن اصلـی ترجمـه کـرده‌ام. مشـخصات اصلـی ایـن کتـاب بـه زبـان فرانسـه از ایـن قـرار اسـت:

Courbage Yousssef, Todd Emmanuel, Le rendez-vous des civilisations, Editions du Seuil et La Republique des Idees, septembre 2007

های تغییرِ ذهنیت جامعه است. همان طور که جمعیت‌شناس سرشناس فرانسوی می‌گوید «کنترل زایمان را باید هم‌دردنشان و هم اهرمِ دگرگشت انسان‌شناختی پراهمیتی دانست.»[30] و در امر باوری زنان، یکی از مهم‌ترین عامل‌های دخیل نرخ باسوادی زنان است، بی‌آنکه نرخ باسوادی مردان را نادیده بگیریم. در معیارهای جمعیت شناسی قاعده براین است که نرخ باسوادی زنان و مردان در فاصله‌ی سنی ۲۰ تا ۲۴ محاسبه می‌شود. و آستانه‌ی گذر هم ۵۰ درصد است. بدین ترتیب یکی از شاخص‌های مهم جمعیت‌شناسی، یعنی گذر از آستانه‌ی ۰۵ درصد جمعیتِ باسواد به دست می‌آید. همان‌طور که پیش از این گفته شد براساس آمارهای رسمی به‌طور قاطع می توان گفت که مردان ایران در سال‌های ۴۵–۱۳۴۷ از مرز ۵۰ درصد باسوادی گذشته‌اند و زنان ایران در سال‌های ۶۳–۱۳۶۵. البته مثل هر رقم آماری دیگر، نوع تفسیر و درک و تأویل آن مهم است. در این خصوص باید به سه موضوع بسیار مهم اشاره کنیم: نخست اینکه باسوادشدن مردان و زنان ایرانی یک‌شبه و در عرض یکی، دو سال اتفاق نیافتاده است. روندی بوده است که از زمان حکومت پیشین ایران شروع شده بود و به رغم افت‌وخیزهای حاصل از انقلاب، ادامه یافته است. دوم اینکه این آمارها در باره‌ی کل ایران است و تفکیک گروه‌های سنی برای شهر و روستا و استان‌ها در سالنامه‌های آماری وجود ندارد. اما با توجه مجموعه‌ی عامل‌های موجود می‌توان به ضرس قاطع گفت که نرخ باسوادی مردان و زنان، در شهرهای بزرگ ایران و به طور خاص تهران بسیار جلوتر از تاریخ‌های ذکر شده از مرز ۵۰ درصد گذشته است. سوم، خانواده‌های طبقه متوسط و پیشرفته‌تر از لحاظ فرهنگی، گذر از این مرز را در سال‌های پیش از این تاریخ‌ها انجام داده‌اند.

در الگوهای برآورد رشد جمعیت در کشورهای دنیای سوم، امانوئل تد و یوسف کورباژ خود معترف‌اند که در میان متخصصان جمعیت شناسی غرب نظری غالب بود که می‌پنداشتند «مردمان جهان سوم پای در راه افزایش بی‌فرجام و مهارنشدنی جمعیت نهاده‌اند که

۳۰. همان، ص۱۰

ناشـی از مرگ‌ومیـر رو بـه کاهـش و زادوزهـش فزاینـده بـود. همچنیـن تحلیـل دورِ باطلـی کـه افزایـش جمعیـت و رکـود اقتصـادی را هـم مرتبـط می‌دانسـت یکـی از موضوع‌هـای ناگزیـر علـوم اجتماعـی شـمرده می‌شـد. امـا چنـدی نگذشـت کـه دیدیـم همـه‌ی قاره‌هـا و همـه‌ی کشـورها کـم وبیـش پـای در فرآینـد کنتـرل بـاروری نهاده‌انـد کـه البتـه نمی‌تـوان آن را بـدون فرضیـه‌ی انقـلاب در ذهـن توضیـح داد، زیـرا تحـول اقتصـادی به‌تنهایـی تـوان توضیـح چنیـن حرکتـی را نـدارد.»[۳۱] و «در واقـع بهتریـن متغیـر توضیح‌دهنـده‌ای کـه جمعیت‌شناسـان یافته‌انـد، نـه تولیـد سـرانه ی داخلـی، بلکـه نـرخ باسـوادی زنـان اسـت. ضریـبِ وابسـتگیِ شـاخص بـاروری و نـرخ باسـوادی زنـان همیشـه بالاسـت».[۳۲] در حقیقـت همیـن «انقـلاب در ذهنیـت» مهم‌تریـن عنصـری اسـت کـه مـا در بحـث خـود دنبـال می‌کنیـم و یکـی از پایه‌هـای بنیادیـن جنبـش سـبز می‌دانیـم کـه تنهـا در حـوزه‌ی خانـواده خلاصـه نمی‌شـود. اکنـون شـاخص بـاوری در ایـران کـه آمارهـای بین‌المللـی بـه ترتیـب بـا رقم‌هـای متفـاوت ۲/۰۸ و ۲/۰۰ و ۱/۷۳ فرزنـد بـرای هـر زن ذکـر کرده‌انـد[۳۳] بـه ایـن معناسـت کـه ایـران از آسـتانه‌ی شـاخص بیـن المللـی ۱٫۲ فرزنـد بـرای هـر زن گذشـته اسـت.[۳۴] یعنـی شـاخص بـاروی در ایـران بـا شـاخص بـاروری در فرانسـه یکـی اسـت. «ایـن برگشـتِ جریـان علت‌هـای فرهنگـی و اجتماعـی ژرفـی دارد و نشـان‌دهنده‌ی زیروزبرشـدگیِ تعادل‌هـای سـنتی اسـت. درواقـع، ایـن زیروزبرشـدگی بـر همـه‌ی رابطه‌هـای اقتـدار، سـاختارهای خانوادگـی، ارجـاع هـای ایدئولوژیـک، نظـام سیاسـی و غیـره پرتـو می‌افشـاند.».[۳۵] امـر مهـم دیگـر در نـرخ بـاروری در ایـران، متـوازن بـودن ایـن نـرخ تقریبـاً در همـه ی ایـران اسـت. بـه عنـوان مثـال در کردسـتان ۱/۹ درصـد، در کرمانشـاه ۱/۸ درصـد، در ایـلام ۱/۸ درصـد، در آذربایجـان باختـری ۲/۵ درصـد اسـت. تنهـا در بخشـی از مـردم خوزسـتان ۲/۶ درصـد و در بلوچسـتان ۴/۱ درصـد

۳۱. همان، ص ۱۱
۳۲. همان، ص ۱۱
۳۳. همان، ص۱۱۲
۳۴. همان، ص۱۱۱
۳۵. همان، ص۱۰



است.[۳۶]

دو جمعیت‌شناس فرانسوی در کتاب خود به چند موضوع اشاره می‌کنند که برای بحث ما از اهمیت فراوانی برخوردار است، از جمله می‌گویند: «تقارن ریزش باورهای مذهبی و گسترش کنترل زایمان چشم‌گیر و بحث‌ناپذیر است. البته نباید فراموش کرد که در این روند گذر از آستانه‌ی باسوادی شرطی لازم به‌شمار می‌آید.» و «فراسوی ظواهر کنونی، ...کشورهای مسلمانی که باروری‌شان رو به کاهش دارد نیز لرزش گسترده‌ای در اعتقادهای سنتی خود را تجربه می کنند. ... مسیحیت‌زدایی یک‌روزه انجام نگرفت و مستلزم ناپدیدی علامت‌ها و نشانه‌های مذهبی و ارجاع‌های اخلاقیِ عامِ مشخص کننده‌ی آن نبود... باری مسیحیت‌زدایی با پس‌رفت عمومیِ اعتقاد دینی (croyance) و به‌ویژه با فروریزش رژیم دگرپی‌روی (یا تقلید مذهبی) همراهِ آن مشخص می‌شود که تا توی اتاق خواب افراد هم دخالت می‌کرد. در این معنا می‌توان گفت که چنین فرآیندی در اسلام نیز به احتمال آغازیده است و نشانه‌های آن در جمعیت شناسی به چشم می‌خورد.»[۳۷] و «در واقع تضاد بنیادین اسلامیسم این است که رهبران‌اش خود را نگهبان سنت می‌پندارند در حالی که موج مردمی که آن‌ها را بالا می‌آورد خود از انقلابِ ذهنیِ مدرن ساز نتیجه می‌شود. در پی پیروزی ناگزیر شکست فرهنگی رخ می نماید.»[۳۸] و «پیشرفت فرهنگی ثبات مردم را بر هم می‌زند. ...جامعه ای که اکثریت آن باسواد می‌شوند... دیری نمی‌گذرد که آموزش همگانی روابطِ اقتدار خانواده را بی‌ثبات می‌گرداند. گسترش کنترل زاد و ولد که در پی افزایش سطح آموزش می‌آید، به نوبه‌ی خود روابط سنتی مردان و زنان و اقتدار شوهر بر زن را به لرزه می‌اندازد. این گسست‌های اقتدار (خواه باهم و خواه غیرِآن)، سرگشتگی فراگیر در جامعه، و اغلب فروریزش گذرای اقتدار سیاسی را تسهیل می‌کند که ممکن است مرگبار باشد.»[۳۹] و در آخرین اظهار نظرهای مقامات

۳۶. همان، ص۱۱۷ و ۱۱۸

۳۷. همان، ص۲۷

۳۸. همان، ص۱۱۴

۳۹. همان، ص۳۸

رسـمی کشـور، ناظمـی اردکانـی، رئیـس سـازمان ثبـت احـوال کشـور در پیش‌خطبـه‌ی نمازجمعـه تصریـح کـرد کـه "بررسـی‌های آمـاری نشـان می‌دهـد ۱۴ درصـد خانواده‌هـای ایرانـی بـدون فرزنـد و ۱۹ درصـد فقـط دارای یـک فرزنـد بـوده انـد. یعنـی در مجمـوع، ۳۳ درصـد بـه معنـی یـک سـوم خانواده‌هـا بـدون فرزنـد یـا حداکثـر دارای یـک فرزنـد هسـتند." و همـو اضافـه کـرده اسـت کـه "البتـه ایـن آمـار در نسـل‌های جدیدتـر بـه مراتـب نگران‌کننده‌تـر اسـت، بـه ایـن صـورت کـه ۲۴ درصـد بـدون فرزنـد و ۳۱ درصـد فقـط دارای یـک فرزنـد هسـتند کـه در مجمـوع بسـیار بیشـتر از میانگیـن کشـوری اسـت."[40]

۲-٦: بالارفتن سن ازدواج

یکـی دیگـر از تغییـرات مهـم در خانـواده‌ی ایرانـی، بالارفتـن سـن ازدواج اسـت. سـن ازدواج بـه بیسـت و هفـت سـال رسـیده اسـت کـه امـر مهمـی ا ست.

بـه گفتـه‌ی مدیـرکل وقـتِ دفتـر سـلامت جمعیـت و خانـواده وزارت بهداشـت "سـن ازدواج در کشـور افزایـش یافتـه و بـه طـور میانگیـن از ۲۱ سـال بـه ۲۷ سـال رسـیده اسـت و وزارت بهداشـت می‌خواهـد ایـن سـن را بـه کمتـر از ۲۷ سـال کاهـش دهـد"[۴۱] براسـاس مسـتندات مرکـز پژوهـش هـای مجلـس سـن ازدواج پسـران ۲۸ سـال و دختـران ۲۴ سـال اسـت. و ناظمـی اردکانـی می‌گویـد "در سـال‌های اخیـر همـواره شـاهد افزایـش سـن ازدواج بوده‌ایـم، به‌طـوری کـه در سـال ۱۳۹۲ شـاهد میانگیـن سـن ۲۸ سـال بـرای ازدواج آقایـان و ۲۳ سـال بـرای ازدواج خانم‌هـا بوده‌ایـم و ایـن هـم یکـی از عوامـل تشـدید کننـده کاهـش بـاروری اسـت... در زمینـه تأخیـر ازدواج، سـهم ازدواج آقایـان در بـالای ۳۵ سـالگی یعنـی بـالایِ سـن متعارفـی کـه در ثبـت احـوال ثبـت می‌شـود از ۷٫۶ بـا یـک رونـد رو بـه افزایـش بـه ۸٫۸ رسـیده اسـت و در ازدواج خانم‌هـا سـهم ازدواج‌هـای بـالای ۳۰ سـالگی از ۳٫۶ در کمتـر از ده سـال بـه ۲٫۱۱ درصـد یعنـی نزدیـک بـه ۲ برابـر رسـیده اسـت و این‌هـا بـاز هـم باعـث کـم شـدن بـاروری

۴۰. ناظمی اردکانی مردم‌سالاری، ۱۳۹۳،۱۰،۶(سنین۲۰ تا ۳۴ سالگی برای آقایان و سنین ۱۵ تا ۲۹ سالگی سن متعارف ثبت ازدواج در پایگاه ثبت احوال است).

۴۱. دکتر محمداسماعیل مطلق، تابناک، ۱۲ تیر ۱۳۹۰



می‌شـــود"[42]

بـا مشـکلات اقتصـادی و تنگناهـای مالـی جوانـان (بی‌آنکـه بخواهیـم آن را نادیـده بگیریـم) نمی‌تـوان ایـن پدیـده را توضیـح داد. علـت اصلـی را بایـد در تحـول خودمختـارِ ذهنیت‌هـا دیـد. همیـن تغییـر خودمختـارِ ذهنیـت اسـت کـه مهم‌تریـن بسـترهای تغییـر جامعـه را به‌وجـود مـی آورد کـه یکـی از مهم‌تریـن تجلی‌گاه‌هـای آن در روابـط خانوادگـی و تغییـر سـاختار یـا شـکل خانـواده اسـت. در امـر ازدواج، شـاید ذکـر یـک نمونـه‌ی دیگـر آمـاری خالـی از اهمیـت نباشـد. براسـاس آمارهـای موجـود، کـه در عمـل می‌توانـد بیش‌تـر هـم باشـد، یـک ششـم ازدواج هـا بـه طـلاق مـی انجامـد. حتـا در شـهری مثـل قـم و در روسـتاها[۴۳] ایـن موضـوع از یک‌طـرف می‌توانـد نوعـی ناهنجـاری اجتماعـی تلقـی شـود و مبیـن وضعیتـی بحرانـی در جامعـه باشـد کـه حکومـت نتوانسـته بـر آن فائـق بیایـد امـا، از سـوی دیگـر نشـان دهنـده‌ی ناکارایـی قیدهـای اجتماعـی اسـت در جلوگیـری از طـلاق. روابـط سـنتی حاکـم بـر جامعـه کـه در گذشـته تـا حـدود زیـادی از جدایـی زن و شـوهر جلوگیـری می‌کـرد، عمـلاً دیگـر کارایـی چندانـی نـدارد. و رئیـس سـازمان ثبـت احـوال کشـور، اذعـان می‌کنـد کـه "آمـار طـلاق سـالیانه بالـغ بـر ۱۶۰ هـزار مـورد می‌باشـد ... و عوامـل متعـددی چـون تغییـرات سـبک زندگـی، تهاجـم فرهنگـی، کمرنـگ شـدن باورهـایِ مذهبـی و اخلاقـی، رسـومات غلـط در زمـان شـروع ازدواج و... بـه افزایـش آن دامـن میزنـد"[44]

۳-٦ پدیده‌ی ازدواج سفید

آمـار دقیقـی از تعـداد کسـانی کـه بـدون ازدواج رسـمی بایکدیگـر زندگـی می‌کننـد (ازدواج سـفید) در دسـت نیسـت. امـا براسـاس اطلاعاتـی کـه اینجـا و آنجـا در مطبوعـات منتشـر می‌شـود یـا براسـاس کارهـای میدانـی انجام‌شـده، هرچنـد محـدود، می‌توانیـم بـر رونـد فزاینـده‌ی ایـن

۴۲. ناظمی اردکانی مردم‌سالاری، ۱۳۹۳،۱۰،۶(سنین۲۰ تا ۳۴ سالگی برای آقایان و سنین ۱۵ تا ۲۹ سالگی سن متعارف ثبت ازدواج در پایگاه ثبت احوال است).

۴۳. فرهاد خسروخاور و سعید پیوندی، برنامه پرگار

۴۴. ناظمـی اردکانـی مردم‌سـالاری، ۱۳۹۳،۱۰،۶ (سـنین۲۰ تـا ۳۴ سـالگی بـرای آقایـان و سـنین ۱۵ تـا ۲۹ سـالگی سـن متعـارف ثبـت ازدواج در پایـگاه ثبـت احـوال اسـت).

نوع ازدواج تأکید کنیم. همین امر که در یکی، دو سال اخیر راجع به این پدیده در مطبوعات کشور گزارش منتشر می‌شود و بحث درگرفته است، و حتا رئیس‌دفتر آیت الله خامنه‌ای، محمد محمدی گلپایگانی از رشد این پدیده‌ی «شرم‌آور» سخن می‌گوید، از شیوع این موضوع در جامعه حکایت می‌کند. دست‌اندکاران و طرفداران حکومت عامل‌هایی نظیرِ تجردگرایی دختران، کمرنگ شدن اعتقادات و باورهای دینی و مذهبی مردم، الگوبرداری از ماهواره و رسانه های بیگانه بویژه سریال های ساخت ترکیه و امریکای جنوبی را مسببِ رشد ازدواج سفید دانسته‌اند. "عواملی همچون تهاجم فرهنگی، کمرنگ شدن باورهای مذهبی و اخلاقی، ضعیف شدن پیوندهای خانوادگی، سنت های غلط ازدواج، هزینه های کمرشکن اقتصادی، تنوع طلبی جوانان، قوانین و شرایط دشوار و زائد عقد و طلاق باعث شده برخی از جوانان به این سمت گرایش پیدا کنند."[45] اگر عامل‌هایی نظیر «تهاجم فرهنگی» را که ترجیع‌بند همه‌ی توضیحات متخصصان حکومتی برای مشکلات اجتماعی است، به کنار بگذاریم همه بر «کمرنگ شدن اعتقادات و باورهای دینی و مذهبی مردم» یا «کمرنگ شدن باورهای مذهبی و اخلاقی و ضعیف شدن پیوندهای خانوادگی» متفق‌القول هستند. در حقیقت دنیاباوری و تغییرِ نگاهِ دختران به موضوع ازدواج و پذیرش زندگی مشترک (بدون ازدواج‌های تکلیفی) سهم مهمی در این رویکرد دارد.

امر دیگری که باید در اینجا یادآوری کرد، پذیرفتن یا دست‌کم کنارآمدن خانواده‌ها با این نوع ازدواج فرزندان‌شان است. به‌خصوص خانواده‌ی دختری که ازدواج سفید کرده است. و اینکه این زوج‌ها می‌توانند در شهرها زندگی عادی داشته باشند و از هدف آسیب‌های این و آن نباشند، خود موضوع مهمی است. این پدیده کنارآمدن یا پذیرفتن خانواده‌ها نیز بر تحولِ خودمختارِ ذهنیت و گسست‌های اقتدار روابط پدرسالارانه و ریزش باورهای مذهبی دلالت می‌کند.

٤-٦: سرمایه‌گذاری خانواده‌های ایران در تحصیل فرزندان

۴۵. خیبر آنلاین و انتخاب



هرچنـد کـه آمـار دقیقـی در ایـن خصـوص دردسـترس نیسـت. امـا براسـاس برخـی آمارهـای رسـمی و کارهـای میدانـی انجام‌شـده و مشـاهدات روزمـره می‌تـوان بـه سـرمایه گـذاری عظیمـی کـه خانـواده هـای ایرانـی در امـر تحصیـل فرزندانشـان انجـام داده انـد، پی‌بـرد. ایـن موضـوع تنهـا در بـاره‌ی قشـرهای مرفـه جامعـه خلاصـه نمی‌شـود. بسـیار هسـتند کسـانی کـه از نـان شـب خـود مـی گذرنـد تـا شـهریه و خـرج تحصیـل فرزندانشـان تأمیـن شـود. اگـر خانواده‌هـای فرهنگـی بـه آمـوزش موسـیقی و ... فرزندانشـان توجـه‌ی خـاص دارنـد وبهـای آن را می‌پردازنـد، امـا در حوزه‌هـای تحصیـلات عالـی همـه خانواده‌هـا خـود را ملـزم بـه تأمیـن هزینه‌هـا وتحصیـل فرزندانشـان می‌داننـد. امـری کـه تنهـا بـه شـهرهای بـزرگ نظیـر تهـران ختـم نمی‌شـود.

عامل هفتم: انتقال فرهنگ

سـومین عنصـری کـه در تغییـر وضعیـت خانـواده و نقـش آن نیـز جـای گاه پراهمیتـی دارد، بحـث انتقـال فرهنـگ اسـت. طبقـه متوسـط مـدرن ایران کـه بـه دنبـال انقـلاب و حاکم‌شـدن معیارهـای بازدارنـده‌ی رشـد اجتماعـی، در حـوزه‌ی فرهنگـی شکسـت خـورده بـود، بـه رغـم افت‌وخیزهـای فـراوان نه‌تنهـا توانسـت از معیارهـای فرهنگـی خـود پاسـداری کنـد، بلکـه موفـق شـد کـه ایـن معیارهـای فرهنگـی را در سـطح کل جامعـه منتشـر کنـد. و امـروز شـاهدیم کـه بخش‌هـای فزاینـده‌ی جامعـه از ایـن فرهنـگ ارتـزاق می‌کننـد و حامیـان آننـد. و نسـل‌هایی کـه پـس از انقـلاب بـه دنیـا آمدنـد، بـا آنکـه در آن فرهنـگ رشـد نکـرده بودنـد، امـروز از حامیـان پرشـور همـان فرهنگـی هسـتند کـه شکسـت خـورده بـود. و خانـواده ایرانـی در انتقـال ایـن فرهنـگ سـهم مهمـی داشـته اسـت. همـه‌ی روابـط بـاز اجتماعـی (نظیـر آزادی پوشـش) و خواسـت‌های اجتماعـی کـه در طبقـه متوسـط مـدرن، عمدتـاً شـهری، حاکـم بـوده اسـت و در جامعـه از سـوی حکومـت سـرکوب شـده اسـت، از طریـق خانـواده بـه میـان نسـل‌های بعـدی بـرده شـده اسـت. پـس از یـک دوره پس‌رفـت یـا عقب‌نشـینی فرهنگـی طبقـه متوسـط مـدرن، همـراه بـا رشـد اجتماعـی، نسـل هـای بعـدی بیش‌ازپیـش بـه سـازگاری بیشـتر آن بـا جهـان امـروز خـود پی‌بردنـد. موضـوع دیگـری

که در همین ارتباط، اهمیت دارد، سهم مهم ایرانیان خارج کشور است در انتقال فرهنگی خانواده. امروز میان سه تا چهار میلیون ایرانی مهاجر در خارج کشور زندگی می‌کنند. امروز ما با خیل عظیم خانواده‌های چندملیتی ایرانی روبه‌رو هستیم. ارتباط کم‌وبیش مرتب و دائمی ایرانیان مقیم خارج با خانواده‌های خود در ایران و آمدورفت های خانوادگی میان داخل و خارج، سبب شده است که بسیاری از معیارهای مدرن زندگی از طریق این بخش به جامعه ایران منتقل شود. و در تغییرات نظام خانوادگی ایران سهم‌گرفته‌است. همچنین باآنکه در جایِ دیگری به آن پرداخته‌ام بازهم لازم می دانم در حوزه‌ی انتقال فرهنگ به انقلاب الکترونیکی و تأثیرهای آن اشاره کنم.

عامل هشتم: شکل‌گیریِ جدیدِ طبقه‌ی متوسط ایران

طبقه‌ی متوسطی که در دوران شاه شکل گرفت (به‌خصوص پس از چند برابرشدن درآمدهای نفتی) به‌رغم تنگناها و ضربه‌های حاصل از انقلاب، با تکیه به جای‌گاه اقتصادی و فرهنگِ خود و توانایی‌های حرفه‌ای و فنی و دیوان‌سالاری خود توانست با فراز و نشیب‌های فراوان به زندگی خود ادامه بدهد و روزبه‌روز در موقعیت مناسب تری قرار بگیرد. پس از دوران جنگ و تغییر سیاست‌های اقتصادی و اجتماعی (که با دوران ریاست جمهوری هاشمی رفسنجانی شروع شد) این طبقه متوسط رشد کرد و بخش‌های جدیدی هم سربرآورند و در کنار آن جای‌گرفتند. بررسیِ آماری و دقیق گستره‌ی دامنه‌ی نفوذ اقتصادی، اجتماعی این طبقه را به مجال دیگری واگذار می کنم، اما به اختصار اشاره می‌کنم که طبقه متوسط ایران یکی از پایه‌های اساسی شکل‌گیری نوع حکومت آینده‌ی ایران است. هرچند بخش بالای این طبقه امروز «آزادی» و «دموکراسی» را با رشد اقتصادی و حفظ موقعیت برتر خود معامله کرده‌است، اما یکی از خواست‌های طبقه متوسط سهیم و شریک‌شدن در قدرت سیاسی (با درجات متفاوت) است، از همین‌رو خواستِ گسترشِ مناسبات بیرون از محدودیت‌های دست‌وپاگیر فعلی حکومتی و شرکت در تصمیم‌گیری ها موضوعی است که با سرنوشت و آینده‌ی آن گره خورده است و به

همین علت خواست آزادی از عناصر جداناپذیر خواست‌های این طبقه ی متوسط است. رفتار بخش‌های قابل توجه‌ی این طبقه در دوران اصلاحات و دوران جنبش سبز شاهد مدعای ماست. ما همین رفتار را هم، با مختصات خاص خود در آن زمان، در سال‌های آخر حکومت شاه شاهد بودیم. در این نوشته مجال پرداختن به دوران دولت‌های هاشمی رفسنجانی و شکافتن مشکلات و آسیب‌های آن وجود ندارد، اما در ارتباط با این بحث شاید بتوان ادعا کرد که بدون دوران هاشمی رفسنجانی، دوران اصلاحات نمی‌توانست شکل بگیرد.

عامل نهم: دوران اصلاحات و نقش مطبوعات

در اینجا قصد بازگویی و ارزیابی جنبه‌های مختلف جنبش اصلاحات و ارزیابیِ راهبردها و ناتوانی‌های محمد خاتمی را (که در موقعیت‌های دیگری به آن پرداخته‌ام) ندارم. اما بدون یادآوری دوران اصلاحات و اقدامات دولت و شخص محمد خاتمی و تاثیر تعیین‌کننده ی مطبوعات و فضای فکری آن دوران و کوشش‌های هر دو طیف روشنفکری ایران در بسترسازیِ جنبش سبز، چشم‌فروبستن بر یکی از مهم‌ترین عامل‌های بررسی این جنبش است.

عامل دهم: از دست رفتن اتوریته حکومتی و تقدس‌زدایی

عامل مهم دیگری که می‌بایست ذکر کرد تضعیف شدید و بعضاً از دست رفتن اتوریته حکومتی است که خود (بی‌آنکه بخواهیم سهم ناکارآمدی حکومت در پاسخ به نیازهای جامعه را نادیده بگیریم) عمدتاً از بحران ایمان و بحران اعتقاد و تقدس‌زدایی که در جامعه اتفاق افتاده است، ناشی شده است. این تغییر ذهنیت را نخست در تحلیل یکی از بلندپایگان حکومتی در چرایی انتخاب محمد خاتمی به ریاست جمهوری در سال ۱۳۷۶ مشاهده می‌کنیم: علی ربیعی، معاون پیشین وزارت اطلاعات (و وزیر کنونی کار در دولت حسن روحانی) در کتابی که درباره‌ی رفتارشناسی رأی دهندگان در دوم خرداد ۱۳۷۶ نوشته است، از جمله می‌گوید "نظرسنجی‌ها نشان می‌دهد، نقش خانواده و دوستان نسبت به گروه‌های مرجعی مانند روحانیت و احزاب

بسیار بیش‌تر بوده است. در این بین گروه‌های روشنفکری بیش از هر گروه مرجعی بر رفتار رأی‌دهندگان تأثیر گذاشته و نقش آن‌ها قابل توجه بوده است. در این انتخابات تغییر در گروه‌های مرجع و ظهور گروه‌های جدید که به‌نوعی جانشین سازمان‌های سیاسی- اجتماعی ازجمله احزاب شدند به وضوح قابل مشاهده است. ... گروه های مرجع سنتی در شرایط گذار اهمیت خود را به‌طور نسبی از دست می‌دهند و گروه‌های مرجع جدیدی به میدان می‌آیند. این واقعیت در انتخابات دوم خرداد بیش از هر زمانی خود را به عیان نشان داد."[۴۶] و در جدولی میان «ارزش‌های رسمی» (حکومتی) و «ارزش های جدید» (رأی دهندگان) به مقایسه می‌پردازد که ما در اینجا به عنوان نمونه چندتایی از آن‌ها را (به ترتیب «ارزش رسمی» و در برابر آن «ارزش جدید») ذکر می‌کنیم: پیروی از خط امام/دفاع منطقی و مناسب از دین- تبعیت از رهبری/فکر نو برای جوانان- سوابق انقلابی/حرمت گذاشتن به همه مردم- مبارزه با تهاجم فرهنگی/ حمایت دانشجویان و دانشگاهیان- دفاع از ارزش‌های انقلاب/توجه به علم و فرهنگ- مبارزه جدی با غربی‌ها/توجه به توسعه و سازندگی کشور- اعتقاد مذهبی/روشنفکر بودن- ضدآمریکایی بودن/آشنا با شرایط امروز جهان و جامعه- مخالفت با بی‌حجابی/توجه به قانون و اجرای آن- حمایت رهبری/مدیریت وسیاست‌مداری- حمایت علما و روحانیت/ صداقت و صمیمیت- تقدیر و خواست خدا/حمایت هنرمندان و ورزشکاران و...- عدم سازش با ابرقدرت‌ها/میدان دادن به نظریات مختلف- اصلح بودن/فکر نو برای زنان (دفاع از حقوق)- حمایت بازاریان/شخصیت و دیدگاه فرهنگی- حمایت ایثارگران و رزمندگان/آزاداندیشی.»[۴۷] ربیعی ارزش‌های جدید دیگری را هم نام می‌برد که معادلی در «ارزش‌های رسمی» ندارد، نظیر آشنایی با زبان‌های خارجی، حمایت از تحصیل کردگان، دفاع از حقوق فردی، توسعه‌ی مشارکت سیاسی-اجتماعی، نوگرایی و آزادی‌خواهی، گسترش آزادی‌های اجتماعی، اثبات حاکمیت ملت و... اما آنچه در جامعه‌ی ایران اتفاق افتاده است بسیار فراتر از

۴۶. علی ربیعی، جامعه‌شناسی تحولات ارزشی-نگاهی به رفتارشناسی رأی دهندگان در دوم خرداد ۱۳۷۶، انتشارات فرهنگ و اندیشه، چاپ اول ۱۳۸۰، ص۲۹۷

۴۷. همان، ص۱۰۵



این تحلیلِ رفتارهاست.

همان‌طور که ژرژ زیمل خاطرنشان کرده است[۴۸] "اتوریته بدون وجود نوعی اعتماد که اعتقاد را ضروری می‌سازد، وجود ندارد". برای اعتماد داشتن به یک نهاد، نه‌تنها می‌بایستی دلایل فراوانی داشت تا در باره‌ی آن نهاد به خوبی فکر کرد، بلکه می‌بایستی انسان معتقد باشد که آن نهاد به طور اساسی با تصوری که انسان از آن دارد، تطابق دارد.[۴۹] و چنین واقعیتی به علت همه‌ی عملکردهای حکومت موجود نیست. در جامعه‌ی ایران نسبت به آن چیزی که گفته و تبلیغ می‌شود، نه اعتمادی وجود دارد و نه اعتقادی. و هانا آرنت در بحث بنیادین خود در باره‌ی «اتوریته» اشاره می‌کند که از دست‌رفتن اتوریته به دنبال خود تضعیف مذهب و سنت را دارد. و اضافه می‌کند که "از زمان نقدِ شدید باورهای مذهبی در قرن هفدهم و هجدهم به بعد، شک به حقیقت مذهبی ویژگی دوران مدرن باقی مانده است و این هم در مورد معتقدان به مذهب صادق است و هم در مورد منکران آن. از زمان پاسکال، حتا دقیق‌تر از زمان کیرکگور، شک وارد ایمان مذهبی شده است و معتقدان مدرن مذهب باید پیوسته ایمان خود را در مقابل شک پاسداری کنند." و بر نکته ی مهمی انگشت می‌گذارد و می‌گوید "از بین رفتن ایمان (foi) به اصول جزمیِ (dogmes) مذهبِ نهادینه‌شده ضرورتاً متضمن از بین رفتن ایمان یا حتا به معنای بحران ایمانی نیست، زیرا مذهب و ایمان، یا اعتقاد (croyance) و ایمان، به‌هیچ‌وجه یکی نیستند. تنها اعتقاد، نه ایمان، است که وابستگی درونی به شک دارد و پیوسته از سوی آن تهدید می‌شود. اما چه کسی می‌تواند انکار کند که ایمان، که قرن‌های متمادی از سوی مذهب و باورها و اصول جزمی آن به نحوی مطمئن مورد حمایت بود، از طریق آنچه که درواقع چیزی جز بحران در مذهب نهادینه شده نیست، به‌شدت در معرض تهدید قرار گرفت؟"[۵۰] اگر در اروپا چند قرن لازم بود که چنین وضعیتی به‌وجود

48. BAUBEROT Jean, La laicité 2005-1950, entre la passion et raison. Editions du Seuil, Paris, 2004, p.213

49. ibid

۵۰. هانا آرنت، میان گذشته و آینده- هشت تمرین در اندیشه‌ی سیاسی، ترجمه سعید مقدم، نشر اختران، چاپ اول، ۱۳۸۸، ص۱۲۷. ضمن حفظ صفحه‌ی متن ترجمه

بیاید، در ایران به دلیل حاکم شدن حکومت ولایت فقیه و تبعات آن و جهان امروز ما، در عرض چند دهه این اتفاق به وقوع پیوست. این شک و کوشش برای حفظ آنچه حفظ‌شدنی در مذهب است، ما در آرا و دیدگاه‌های نواندیشان دینی چون مجتهد شبستری و سروش و ملکیان و کدیور و یوسفی اشکوری و ... می بینیم. این سخن مجتهد شبستری که "ایمان دینی با هرگونه نظام اجتماعی و سیاسی سازگار نیست و در جامعه‌های زورمدار و توتالیتر بذر ایمان می‌پوسد و نابود می‌گردد"[51] هم بازتاب اندیشمندانه‌ی متفکرین دینی امروز ماست و هم فریادهای عاصی‌شان.

علت آنچه در ایران در این حوزه اتفاق افتاده است را، افزون بر تغییرِ ذهنیت، می‌بایست در عملکرد خود حکومت و متولیان رسمی دین جست‌وجو کرد. شیوه‌ی خشن حکومت، دخالتِ حکومت در همه ی عرصه‌های زندگی خصوصی و عمومی مردم، فساد همه‌جانبه‌ی حکومتی و متولیان دینی، آلوده‌شدن بزرگ‌ترین مقامات دینی در امور مالی و تصاحب کردن انحصاری بسیاری از رشته‌های اقتصادی و تجارت، بی‌اعتنایی آشکار و گستاخانه‌ی متولیان رسمی دین و صاحبان قدرت به قانون که خود دیگران را به مجبور به رعایت آن می‌کنند، به‌راه انداختن مؤسسات عظیم مالی و تجارتی و سرباز زدن حتا پرداخت مالیات خود (نظیر آستان قدس رضوی و فرمان هشت‌ماده‌ای امام)؛ و همه‌ی این‌ها به نام دین و مقدسات آن. از پیامدهای این تضعیف شدید اتوریته و بحران اعتقادی و ایمانی، نوعی شکل‌گیری مفهوم فردیت و مبارزه برای فردیت است.

عامل یازدهم: ماهواره و اینترنت

هرچند که اطلاعات دقیق و خالی از محاسبات سیاسی در باره ی تعداد استفاده‌کنندگان شبکه‌های ماهواره‌ای و مقایسه‌ی آن با

شده به فارسی، من این جمله را از متن فرانسه‌ی آن ترجمه کرده‌ام که مشخصات آن چنین است:

ARENDT Hannah, La crise de la culture-Hui exercices de pensée politique, Gallimard, Paris, 1972, p.125

۵۱. محمد مجتهد شبستری، ایمان و آزادی، انتشارات طرح‌نو، چاپ چهارم، ۱۳۸۲، ص۸



استفاده‌کنندگان شبکه‌های داخلی در دسترس نیست، اما براساس همین آمارهای موجود و مشاهدات روزمره‌ی اخبارِ جمع‌آوری آنتن‌های دریافتِ ماهواره و مطالب اعتراف‌گونه‌ی مقامات حکومتی در مناسبت های مختلف می‌توان به ضرس قاطع از جای‌گاهِ کمِ شبکه‌های تلویزیونی داخل کشور و مقام بسیار بالای شبکه‌های بین‌المللی در خانواده‌های ایران (حتا در شهرهای کوچک و روستاها) و به‌خصوص در میان جوانان سخن گفت. و این امر به معنای بی‌اثر ماندن سیاست ها و برنامه‌های فرهنگی حکومت در این عرصه است. و از سوی دیگر بر نفوذ وسیع فرهنگ و ارزش‌های مخالف حکومت بر زندگی ایرانیان دلالت می‌کند و این تا بدانجا که در همه‌ی توضیحات «ناهنجاری های» اجتماعی به دیده‌ی حکومتیان ماهواره و تهاجم فرهنگی در صندلی شماره یک اتهام نشسته است.

در مورد اینترنت هم ما در وضعیتِ مشابه‌ای قرار داریم. نخستین موضوع، تفاوت آشکار و بزرگ میان آمارهای مرجع در ایران است. در سال ۱۳۸۷ در حالی‌که وزارت ارتباطات و فناوری اطلاعات به عنوان دستگاه ارائه دهنده‌ی خدمات اینترنتی ضریب نفوذ اینترنت در ایران را ۳۴/۹ درصد اعلام کرد، مرکز آمار ایران در مقام مرجع رسمی اعلام آمارهای کشور آن را ۱۱/۱ اعلام کرد. اما به‌رغم این واقعیت و به رغم وضعیت اسفبار سرعت اینترنت در ایران و پهنای باند آن و هزینه ی نسبتاً بالای آن (که ایران را در زمینه در وضعیت بسیار پایینی در سطح جهان و حتا در منطقه قرار داده است)، و به رغم فیلترینگ دستگاه‌های سانسور، استفاده از اینترنت بخش‌جداناپذیر زندگی ایرانیان و بخصوص جوانان کشور شده است. و از طریق فعالیت و حضور فعال در شبکه‌های اجتماعی جوانان ایران موفق به تولید یک نوع فرهنگی شده‌اند که خویشاوندیی با فرهنگ حاکم و نسخه‌های تجویزی آن ندارد.

عامل دوازدهم: سینمای ایران

در نوروز سال ۱۳۶۸، کمی پس از پایان جنگ، داریوش مهرجویی در مصاحبه‌ای در باره‌ی سینمای ایران با نشریه‌ی «آدینه» می‌گوید

"در مورد اینکه سینمای ما با تماشاگر به‌سختی رابطه برقرار می‌کند هم باید بگویم که باز با یک فرض اولیه طرفیم. چون از لحاظ تعداد تماشاگر و استقبال از فیلم‌های سینمایی، ایران یکی از اولین کشورهای جهان است ولی خب این درست است که سینمای ما هنوز با بخش مهمی از قشر تحصیل‌کرده و متخصص شهری رابطه برقرار نکرده است و هنوز خیلی‌ها هستند که خیال می‌کنند از هنر و فرهنگ و سینما و رمان و تئاتر در ایران هیچ خبری نیست" و در پاسخ به پرسشِ «به نظر شما سینمای امروز (بعد از انقلاب) ما چگونه سینمایی است و با فیلمهایی که در سالِ گذشته ساخته‌شد ما به سوی چه نوع سینمایی حرکت می‌کنیم؟» می‌گوید "یک سینمای در حال شکفتن. پُر از تناقض و پیچیدگی از نظر تنوع موضوعات، و نحوه اتخاذ تدابیر ولی سالم و تپنده و پرشور، که اگر بماند و خوب تحول یابد آینده درخشانی در انتظارش است. این سینمای نسبتاً بیست سی ساله، حالا وارد مرحله سوم خود می‌شود".[۵۲] در هنگام جنبش سبز، سال ۸۸۳۱، زمانی که سینمای ایران و تأثیر آن در جامعه را بررسی می کنیم، همان «آینده درخشان»ی که مهرجویی آرزو کرده بود، تحقق یافته می‌بینیم. از «باشو غریبه کوچک» بیضایی تا «مشق شب» کیارستمی و تا «سه زن» منیژه حکمت و تا «شهر زیبا»ی فرهادی و تا «زیر پوست شهر» رخشان بنی اعتماد و تا دیگر آثار آنان و آثار بزرگ دیگر کارگردانان و فیلم‌سازان نامدار ایران همچنین دیگر سینماگران کم‌تر شناخته‌شده و تعداد قابل‌ملاحظه‌ی سینماگران خوب جوان، با موضوع‌های بسیار متنوع، همگی، افزون بر جنبه های برجسته‌ی زیباشناختی و فنی، حول مسائل و مشکلات و معضلات روز و بنیادین ایران شکل گرفته است که به تصویرکشاندن تضاد میان سنت و مدرنیته و طرح مفهوم‌های زندگی مدرن و حقوق بشری در میان آن‌ها کم نیست. سهم سینمای ایران در بسترسازی فکر مدرن در جامعه انکارناپذیر است.

عامل سیزدهم: موسیقی

۵۲. آدینه، نوروز ۱۳۶۸، شماره ۳۳، ص۵۴

جای‌گاه موسیقی در سرای اندیشه و روان و زندگی مردم غیرقابل انکار است. اما باتوجه به نگاهِ گناه‌بنیانِ باورهای مذهبی حاکم در دستگاه حکومتی، موسیقی در ایران وضعیتی خاص پیدا کرده است. با درافتادن حکومت با این خواست طبیعی و بشری، موسیقی ایران دچار وضعیتی بغرنج شده است. از یک‌سو معیارهای جرم‌اندیشانه‌ی حکومتی در عرصه‌ی موسیقی، تنگناهای فراوانی برای رشد و شکوفایی موسیقی ایجاد کرده است، از سوی دیگر مقاومت جامعه و مقابله‌ی وسیعِ هنردوستان و هنرمندان با این تنگناها و گسترش روابط بیرون از حیطه‌ی اقتدار حکومتی، موسیقی در ایران امکانات خاص خود را فراهم کرده است. هم‌نوایی خانواده‌ها با خواست فرزندان خود و درک ضرورت فراگیری موسیقی از سوی آنان موجب شده است که بسیاری از کودکان از سنین پایین به کلاس‌های موسیقی می‌روند و نوازندگی انواع سازها را فرامی‌گیرند، بسیار گسترده‌تر و فراگیرتر از زمان حکومت شاه که در این زمینه‌ها تقابلی نبود. فراگیری موسیقی پس از پایان جنگ به این سو به گونه‌ای عجیب در جامعه ایران رشد کرده است. این رشد هم شامل موسیقی سنتی می‌شود و هم موسیقی از نوع پاپ و راک و متال و رپ و ... (کاملاً نظیر غرب). این امر در جامعه‌ای که بالاترین مقام‌های دینی و حکومتی‌اش شدیداً با موسیقی ورشد آن مخالفت می‌کنند و آن را «ترویج اباحه‌گری و ارزش های مبتذل» می‌دانند، حتا «موسیقی حلال» را جایز نمی‌شمرند، از اهمیت فراوانی برخوردار است و بیان‌کننده‌ی نگاهی کاملاً متضاد با فرهنگ تجویزی و حاکم در حکومت است. در این میان رشد بی‌نظیر موسیقی‌دانان زن و موسیقی نوع غربی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. به‌رغم همه‌ی سخت‌گیری‌هایی که علیه خواندن و نوازندگی زنان اعمال می‌شود، شاهد رشد انواع گروه‌های موسیقایی زنان یا با شرکت زنان هستیم. در عرصه‌ی موسیقی نوع غربی هم همین وضعیت رشد فزاینده اما بسیار شدیدتر حاکم است. تا به آنجاکه در سال ۱۳۸۹ در مرکز تحقیقات استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام، نشستی با عنوان «بررسی موسیقی زیر زمینی» برگذار شد[۵۳]

۵۳. دویچه وله فارسی، ۱۹,۰۵,۲۰۱۲

فیلم «کسی از گربه های ایرانی خبر ندارد» بهمن قبادی گوشه‌های مهمی از واقعیتِ این موسیقیِ زیرزمینی ایران را نشان می‌دهد.

عامل چهاردهم: توریسم، ایران‌گردی، جهان‌گردی

اگر توریسم ایران را به دو بخش تقسیم کنیم یکی مسافرت خارجیان به ایران و دیگری مسافرت ایرانیان چه در داخل ایران و چه به خارج کشور، به یک‌معنا با دو پدیده‌ی کاملاً متفاوت رو به‌رو هستیم. البته در هر دو وضعیت، صنعت توریسم در ایران به علت کمبود زیرساخت‌های لازم وضعیت مناسبی ندارد. اما در حوزه ی مسافرت خارجیان به ایران، وضعیت توریسم ایران تنها با صفت اسفناک قابل توضیح است. علت اصلی آن، فرهنگی و سیاسی است. حکومت بخصوص به دلیل نگاهِ جرم‌اندیشانه و غرب‌ستیز خود و واهمه‌ی ترویج فرهنگ غربی و حتا رخنه‌ی «جاسوسان»، با دیده‌ی شک به هر خارجی غیرشیعه می‌نگرد و چندان تمایلی به گشودن درهای مملکت به روی توریست‌ها ندارد و از سوی دیگر به دلیل اجبارهای فرهنگی و اجتماعی موجود برای توریست‌ها در ایران، رغبتی از سوی آنان دیده نمی‌شود و در نتیجه کشوری مانند ایران با جاذبه های فراوان توریستی، در این سال‌ها هم از لحاظ اقتصادی بسیار متضرر شده است و هم از لحاظ فرهنگی و اجتماعی و سیاسی در جهان. اما، اگر پدیده‌ی ایران‌گردی و جهان‌گردی ایرانیان را بررسی کنیم که موضوعِ بحث ما در اینجاست، شاهد واقعیت مهمی هستیم که در تغییر فضای فکری جامعه سهم انکارناپذیری دارد. اگر ایران گردی و جهان‌گردی ایرانیان را به عنوان یک «امرِ کاملِ اجتماعی» در نظر بگیریم، جنبه های متنوع آن بر تأثیر مهم بر جامعه و فرهنگ آن دلالت می‌کند. ما امروز می‌توانیم از همگانی‌شدن مسافرت در ایران صحبت کنیم. افزون بر جنبه‌های اقتصادی نهفته در این صنعت، مفهوم «لذت» نخستین حاصل مسافرت توریستی است. تأیید وجود فرد و خواست‌های او و تأیید ارزش‌های او، گسترش «خوش باشیِ» در تضاد آشکار با فرهنگِ تبلیغی حکومت، رونـدِ اجتماعی شدن و آشنایی با فرهنگ‌های دیگر و تأثیرپذیرفتن و تأثیرگذاشتن

از جمله پیامدهای گردش‌گری است. رشد سریع و روبه‌رشد آژانس های تورهای مسافرتی داخل و شرکت تعداد بزرگ مردم، نه‌تنها ثروتمندان، در این تورهای مسافرتی که همراه است با انواع تدارکاتی که از سوی برگذارکنندگان این تورها برای جلب رضایت آنان صورت می‌گیرد و فرهنگی کاملاً مغایر با فرهنگ رسمی حکومتی در آن حاکم است، به آشنایی بیشتر مسافران و رشد معیارهای فرهنگی متفاوت با حکومت و تغییر فضای فرهنگی و اجتماعی مناطق مسافرتی این تورها که تاکنون از تأثیر این فرهنگ به دوربوده‌اند، منجر شده است. رشد پدیده‌ی توریسم فرهنگی و طبیعت‌گردی و روابط بازی که بر آن‌ها حاکم است، به امر اجتماعی‌شدن و رشدِ فرهنگ مدرن اجتماعی یاری می‌رساند. این نوع توریسم هم در نوع خود مدرن است و هم اینکه توریست در سفر با پدیدارهای فرهنگ مدرن روبه‌رو می‌شود. تحول چشم‌گیر فرهنگ و نگاه مردم مناطقی که از سوی آژانس های توریستی برای سفر انتخاب می‌شوند، یکی دیگر از تبعات رشد ایران‌گردی در ایران است. همچنین ایران‌گردی موجب شناخت بیشتر مسافر از ایران و هم‌وطن خود و رشد حس تعلق او به وطن ایران می‌شود. در مسافرت‌های گردشی ایرانیان به خارج به‌خصوص در دوهه‌ی اخیر و رشد فزاینده‌ی آن که شاهد هستیم افزون بر تاثیرات ذکرشده در بالا، می‌توانیم از اجتماعی‌شدن در روابط باز، هم‌نشینی زن و مرد در فضای بیرون از محدودیت‌ها و ممنوعیت‌های داخل، شرکت در کنسرت‌های موسیقی، رفتن به دریا و تبعات فرهنگی و اجتماعی را ذکر کنیم.

عامل پانزدهم: فراگیری زبان خارجی

فراگیری زبان‌های خارجی، یکی دیگر از پدیده‌هایی است که می بایست اهمیت آن را در تغییر فکر جوانان امروز ایران و رشد معیارهای مدرن زندگی به‌رسمیت شناخت. امری شناخته شده است که هر زبانی حامل فرهنگی است و فراگیری هر زبان خارجی، گشوده‌شدن پنجره‌ای از یک دنیا به سوی آدمی است. یکی از شیوه‌های مهم مقابله با فرهنگ‌های بسته، آشنایی با دیگر فرهنگ‌ها و شناختن

آن‌هاست. و برای این امر، یکی از مؤثرترین شیوه‌ها فراگرفتن زبان خارجی است. برای نشان وسعت این پدیده، من تنها به یک مثال بسنده می‌کنم. کانون زبان ایران، که همان انجمن ایران–آمریکا سابق است، و زیر نظر کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان اداره می‌شود، در نیمه اول دهه‌ی شصت شمسی تنها در شعبه خیابان وصال دایر بود و مجموعه‌ی تعداد شاگردان دختر و پسر آن حدود ۷۰۰ تا ۸۰۰ نفر در هر ترم بود. درسال ۱۳۸۸ همین کانون در ۲۷ استان کشور و ۷۳ شهر شعبه دارد و در مجموع هر سه ماه ۲۴۰،۰۰۰ نفر در آن ثبت نام می‌کنند، با بخش های زبان انگلیسی که عمده‌ی شاگردان در برمی‌گیرد، و زبان‌های فرانسه و آلمانی و عربی. چنانچه تعداد بی شمار کلاس‌های آموزش زبان‌های خارجی در تهران و دیگر شهرهای ایران، حتا شهرهای بسیار کوچک، و شاگردان آن‌ها را هم اضافه کنیم، تصویر روشن‌تری از رشد این پدیده‌ی بااهمیت خواهیم داشت.

عامل شانزدهم: رشد روحیه تعاون در جامعه

از دیگر موضوع‌هایی که می‌بایست از آن سخن گفت، به‌وجود آمدن نوعی «همبستگی انسانی» در ایران است. در حقیقت ما با دو پدیده‌ی کاملاً متفاوت در ایران روبه‌رو هستیم. از یک‌سو ما شاهد فروریختن بسیاری از ارزش‌ها و نزاع‌هایی بر سر «پول» در ایران هستیم، از دیگرسو رشد نهادها و سازمان‌های مدنی که با پوشش های مختلف و نام‌های متفاوت و به صورت داوطلبانه و بدون وابستگی حکومتی از امری حکایت می‌کنند که می‌توان از مجموعه ی آنان با نام نهادهای «همبستگی انسانی» نام برد. نمونه‌ها فراوان اند. مؤسسه‌ی »محک» یا مؤسسه‌ی «بهنام» یا نهادهایی که در حمایت از کودکان خیابانی کار می کنند یا مؤسسه‌ی خیریه‌ای که در کرج خانواده‌های بی‌سرپرست را زیر پوشش خود دارد و تنها با کمک‌های افراد خیر اداره می‌شود و... و جالب است که بسیاری از سوپرمارکت‌های تهران پذیرفته‌اند که قلک این مؤسسه‌ها را نظیر ،«محک»، در مغازه‌هاهای خود بگذارند.

نهادهای کوچک و بزرگ حمایت و طرفداری از محیط زیست جای

گاه خاص خود را در همبستگی انسانی در ایران دارند. و این همه، به رغم همه‌ی سخت‌گیری‌هایی است که حکومت در راه کار و عمل این نهادها به‌وجود می‌آورد. وشاید بتوان گفت که همبستگی میان ملت و روحیه‌ی تعاون در جنبش سبز، گرمای جمع و گرمای جنبش، نمادی بود که از درون همین همبستگی‌های انسانی که موجد تشکیل بسیاری از این نهادها شده است بیرون آمده بود. همبستگی میان ملت و روحیه‌ی تعاون در جنبش سبز، تا بخشی به علت گرمای جمع و گرمای جنبش است، اما بدون پایه‌ی اجتماعی نیز نیست.

عامل هفدهم: مُد در ایران

جریان دیگری که در این بحث ما شایسته‌ی تأمل است، نقش مُد در فضای فکری ایران است. در نگاه اول، توجه به جنبه‌ی اقتصادی مُد است (سهم شش درصدی مُد در اقتصاد جهانی خود گواهی است بر وزنه‌ی سنگین مُد در جامعه‌ها) اما، مُد صرفاً یک پدیده‌ی اقتصادی نیست، بلکه کارکرد اجتماعی آن بسیار گسترده است. مُد، هم جنبه‌ی تقلید از دیگری را در خود دارد و هم خواست انسان‌ها برای متفاوت شدن از دیگری. چنانچه موضوع مُد را وسیع‌تر از پوشش در نظر بگیریم و حالت‌های رفتاری، لحن بیان، دکوراسیون خانه و... را هم به حساب بیاوریم، درمی‌یابیم که در جامعه‌ی ما مُد از عامل‌های مهمی است که سنت و فرهنگی را که از سوی حکومت تبلیغ می‌شود به چالش کشیده است. ثابت نبودن مُد و جنبه‌ی تغییر مُدام آن، به دنبال خود تغییرِ دائمی در جامعه را دارد. و این تغییرِ حاصل از مُد، بسیار اثرگذار است در جامعه. مُد بیان یک نوع رفتار انسان در جامعه است با دو جنبه‌ی بارز خود یکی فردگرایی و دیگری پذیرفتن جمع. منتها در جامعه‌ای که این همه سیاست تجویزی راجع به پوشش وجود دارد، مُد در واقع یک عصیان مقابل این حکومت و سیاست حاکم است که تجویز می کند که چه بپوشید و چه نپوشید.

عامل هجدهم: نقش زنان و جوانان

زنان ایران و جنبش روبه‌رشد آنان یکی از برجسته‌ترین و

پایدارترین پدیده‌های دوران پس از انقلاب است که تاثیر به‌سزایی در رشد فکری جامعه ما داشته است و حکومت هم به‌رغم همه‌ی محدودیت‌ها و چاره‌اندیشی‌ها نتوانسته است بر آن چیره شود. این زنان سکولار ایران بودند که از نخستین روزهای پس از انقلاب برای حقوق خود به‌پاخواستند، اما با گذشت زمان و آشکارترشدن وضعیت نابه‌هنجار زنان در قوانین و در عملِ نظام جدید، طیف‌های بزرگی از زنانِ حتا طرفدار حکومت به موقعیت بسیار شکننده و پایین خود پی‌بردند و بخش‌های قابل‌توجهی از آنان به این جنبش–با درجات متفاوت–پیوستند. ورود این بخش از زنان ایران به بازارِ کارِ مدرن که متفاوت است با فرهنگ رسمی حکومت، یکی از پدیده‌های مهم دوران پس از انقلاب است. همگرایی نسبی که میان زنان دو طیف دینی و غیردینی از سال‌های نیمه‌ی هفتاد شکل گرفت از خودآگاهی بالای زنان ما حکایت می‌کند. ایستادگی دختران و زنان سکولار ما برای آزادی پوشش و مخالفت با حجاب اجباری، به واقعیتِ غیرقابل انکار و غیرقابل مهار (از سوی حکومت) تبدیل شده است. و این ایستادگی باعث شده است که تعداد روبه‌رشدی از متفکران و نواندیشان دینی در این خصوص دست به کارهای تحقیقاتی ارزش‌مندی بزنند و حجاب اجباری را مخالف اسلام بدانند. و این امر برای پیشرفت آرمان زنان ایران از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. کمپین یک‌میلیون امضای زنان، یکی از نمادهای روشنِ ذهنِ خودمختارِ زن ایرانی است. همین ذهن خودمختار بود که در آستانه‌ی انتخابات سال ۸۸، با طرح وسیع خواسته‌های مطالبه‌محور خود توانست کاندیداهای ریاست جمهوری را مجبور به پاسخ‌گویی کند و با پاسخ مثبت آقایان موسوی و کروبی، نقش خود را در این انتخابات نشان داد.

جوانان ایران، که دانشجویان ایران را هم در این دسته قرار می دهیم، یکی دیگر از پایه‌های ثابت جنبش سبز بوده‌اند. کشور ایران از جوان‌ترین کشورهای جهان به‌شمار می‌آید. در سرشماری سال ۱۳۳۵ که کلِ جمعیت کشور ۱۹ میلیون نفر است، افراد ۱۵ تا ۲۴ سال ۱۵ درصد جمعیت را تشکیل می‌دهند؛[۵۴] در سرشماری سال ۱۳۵۵

۵۴. براساس سالنامه آماری کشور، رقم‌های دقیق این آمار از این قرار است: در

کل جمعیت کشور ۳۴ میلیون نفر است و تعداد افراد ۱۵ تا ۲۴ سال ۱۹ درصد جمعیت را تشکیل می‌دهند؛ در سرشماری سال ۱۳۸۵ که کل جمعیت بالغ بر ۷۰ میلیون نفر است، تعداد افراد ۱۵ تا ۲۴ سال ۲۵ درصدجمعیت را تشکیل می‌دهند. اگر گروه سنی ۲۵ تا ۲۹ سال را هم اضافه کنیم، در سال ۱۳۸۵ افراد ۱۵ تا ۲۹ سال ۳۵ درصد جمعیت کشور را تشکیل می‌دهند. این رقم‌ها به خودی‌خود بسیار گویاست. اگر در کنار این رقم‌ها خواست‌های فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی و دلبستگی آنان به آزادی‌های فرهنگی و اجتماعی را بگذاریم و در برابر این بخش بزرگ و فعال کشور محدویت‌ها و سرکوب‌ها و ناتوانی حکومت در پاسخ‌گویی به خواسته‌ی آنان را قرار بدهیم، چشم اندازِ روشنی در موقعیت‌سنجی وضعیت این بخش از مردمان کشورمان داریم. افزون بر آنچه گفته شد چنانچه نگاهِ جوان‌ستیزِ گفتمانِ رسمیِ حکومت و فعالیت‌ها و مبارزات دانشجویان ایران را هم اضافه کنیم، گستردگیِ این چشم‌انداز با همه‌ی ابعادش بیشتر آشکار خواهد شد. ضروری است که در ارزیابی وضعیت جوانان کشور، آگاهی آنان به دستاوردهای جهان مدرن و رابطه‌ی بسیار تنگاتنگ آنان با جهان امروز و حاکم بودن «روح آزادی» در جهان امروز کاملاً توجه شود.

عامل نوزدهم: سیاست هویت‌سازیِ یک‌سویه و رشدِ ملی‌گرایی

در دوران حکومت شاه، شاه تنها بر یک عنصر تاریخی ایرانی، یعنی ناسیونالیسم تکیه کرد و به دیگر عناصر تشکیل دهنده‌ی هویتِ ملی ایرانی، بی‌اعتنا ماند. و همان عنصری را هم که در مقام مشروعیت حکومت‌اش انتخاب کرده بود، نه تنها با سنت ملی‌گرایی ایرانی که در قرن‌های نوزده و بیست رشد یافت و جنبه‌ی شدید ضداستعماری داشت در تعارض بود(در باره‌ی ملیت‌گرایی تاریخی

سرشماری سال ۱۳۳۵ در کلِ جمعیت کشور ۱۸,۹۵۴,۷۰۴ نفر، تعداد افراد ۱۵ تا ۲۴ سال ۲,۹۱۷,۷۰۲ نفر است(یعنی ۱۵/۳ درصد جمعیت)؛ در سرشماری سال ۱۳۵۵ در کل جمعیت ۳۳,۷۰۸,۷۴۴ نفر، تعداد افراد ۱۵ تا ۲۴ سال ۶,۳۹۲,۴۸۰ نفر است(یعنی ۱۸/۹ درصد جمعیت)؛ در سرشماری سال ۱۳۸۵ در کل جمعیت ۷۰,۴۹۵,۷۸۲ نفر، تعداد افراد ۱۵ تا ۲۴ سال ۱۷,۷۳۸,۱۸۳ نفر است(یعنی ۲۵/۱ درصدجمعیت). اگر گروه سنی ۲۵ تا ۲۹ سال را هم اضافه کنیم، در سال ۱۳۸۵ تعداد جمعیت ۱۵ تا ۲۹ سال ایران ۲۴,۹۶۳,۱۳۵ نفر است(یعنی ۳۵/۴ درصد جمعیت). همان، ص ۹۶.

ایرانیـان می‌بایسـت در فرصـت دیگـری بـه آن پرداخـت)؛ بلکـه بـا پذیرفتـن عاملیـت کودتـای بیسـت وهشـت مـرداد، مشـروعیت همـان ناسیونالیسـم خوداعلام‌کـرده را هـم ملغـی کـرد و اساسـاً ملی‌گرایـی ایرانـی را تنهـا بـا سـلطنت پیونـد زد و در سـلطنت خلاصـه کـرد.

جمهـوری حکومـت اسـلامی نیـز، مشـروعیت خـود را تنهـا بـر یکـی از عنصرهـای هویـت تاریخـی ایـران بنـا کـرد و آن هـم مذهـب بـود. و تمـام هـم و غـم حکومـت در بازسـازیِ هویتـی اسـلامی-ایدئولوژیک خلاصـه شـد و سیاسـت‌گذاری‌های هویتـی بـه طـور رسـمی و بـا شـدتی اعجـاب انگیـز "حتـی در دوران جنـگ عـراق علیـه ایـران" روی بـه کاهـش شـدید وزنـه ی ویژگـی ملـی ایرانـی و میـراث کهـن آن داشـته‌اند و دارنـد. طرفـه آن کـه حکومـت نـوع دینـی برخاسـته از انقـلاب ایـران، نـه تنهـا بـا پیشـینه وتجربـه ی تاریخـی کشـور مـا "حتـی در بعـد مذهبـی آن" سـازگاری نـدارد؛ کـه بیشـتر بـه نـوع حکومـت خلافتـی نزدیـک اسـت. در برابـر ایـن سیاسـت یک‌جانبـه‌ی هویت‌سـازی مذهبـی حکومـت و تحقیـری کـه ایرانیـان در سـطح ملـی و بین‌المللـی ناشـی شـده از رفتـار حکومـت احسـاس مـی کننـد، مـا شـاهد رشـد اعجاب‌انگیـز ملی‌گرایـی ایرانـی بخصـوص میـان جوانـان هسـتیم. نمونه‌هـای رشـد ایـن ملی‌گرایـی را در مجموعـه‌ی کتاب‌هـای منتشرشـده یـا سـمینارهای برگذارشـده در ایـن زمینـه یـا در افزایـش چشـمگیر نمادهـای تاریخـی و باسـتانی ایـران در فروشـگاه‌های صنایـع دسـتی یـا جـای‌گاه ایـن نمادهـا در تزئیـن خانه‌هـای ایرانیـان و شـرکت فزاینـده و رشـدیابنده‌ی مـردم بخصـوص جوانـان در مراسـمی کـه بـه مناسـبت روزهـا و تاریخ‌هـای ملـی برگـذار می‌شـود، ماننـد شـرکت وسـیع مـردم در آرامـگاه کـوروش کبیـر در زمـان فرارسـیدن سـال نـو و ... می‌تـوان دیـد.

عامـل بیسـتم: ناتوانـی حکومـت در «سـاختن» انسـانِ «نمونـه prototype» اسـلامیِ خـود و نقـش زبـان فارسـی

در سـه نمونـه‌ی حکومـتِ بـا ایدئولـوژی رسـمیِ اعلام‌شـده، یعنـی اتحاد جماهیـر شـوروی و آلمـان نـازی و جمهـوری اسـلامی (بی‌آنکـه بخواهـم هیچ‌یـک از ایـن حکومت‌هـا را شـبیه دیگـری بدانـم، نـه در جوهـر و نـه در

ایدئولوژی)، دو نوع نخستین توانستند «انسان نمونه»ی خود را تربیت کنند، اما جمهوری اسلامی (جز در دو دوره‌ی کوتاه: یکی در میان بسیجیان در دوران جنگ و دیگری از میان توابان زندان در سال‌های شصت) موفق نشده است انسان «نمونه‌ی اسلامی» خود را بسازد. شاید بتوان پنج علت برای این ناتوانی حکومت برشمرد. نخست، نوع شکل‌گیری انقلاب و نبود یک جریان معین تشکیلاتی و منظم با سلسله مراتبِ سازمانیِ حزبی در ساختار «روحانیت» ایران و فرهنگ حاکم در میان آنان است. علت دوم، تضادها و درگیری‌های جناحی شدید در میان حاکمان جدید از روز نخست و بحران‌های مشروعیتی و جداشدن‌های پی‌درپیِ بخش‌های مهمی از کارگزارن و دست اندرکاران سطح بالای حکومتی که نقطه برجسته و اوج آن سربرآوردن جناح اصلاح‌طلبان از درون سرای حکومتی است. علت سوم، برخلاف تبلیغات رسمی در «مقدس‌سازی» نظام، آلوده‌شدن بسیاری از نمادهای «معنویت» حکومت در امور مالی و تجاری و دست‌اندازی بی‌حساب‌و کتابِ این نمادهای «معنویت» و قدرتمندان حکومتی است در همه‌ی عرصه‌های حکومتی و مالی، انحصارطلبی، فسادافسارگسیخته‌ی حاکم سهم بزرگی در خنثی‌کردن تبلیغات رسمی در ذهن مردم حتا در میان طرفداران خود داشته است. علت چهارم، زبان حکومت است. زبان رسمیِ حکومت زبانی است گناه‌بنیاد و آخرت‌اندیش. چنین زبانی، صرفنظر از فاقد بودن جنبه‌ی مدرن زندگی امروز انسان‌ها، در جوهرِ خود دلمشغولی نهادین و اساسی‌اش آن‌جهان است نه این جهانی که آدمیان در آن زندگی می‌کنند. انسانِ امروزین با دلمشغولی‌ها و خواسته‌ها و تمنیات این دنیایی نمی‌تواند با چنین زبانی کنار بیاید و از آنِ خود بداند. علت پنجم، نقش زبان فارسی است. زبان فارسی و رشد آن یکی از عامل های مهمی است در این ناتوانی حکومت. نیازی به اثبات به‌هم‌پیوستگی زبان و تفکر در هر زبانی نمی‌بینیم. و به رغم سیاست‌های دوگانه‌ی حکومت در قبال زبان فارسی، نقش بستنِ زبانی غیر از زبان فارسی در پرچم ایران، نماد ملی کشور، به خودی‌خود بسیار گویاست. وجود زبان فارسی به خودی خود یکی از سدهای «انسانِ نمونه سازیِ» حکومت است. انتقاد علی مطهری

از فرهنگستان، هم می‌تواند بر این بحث روشنایی بیافکند و هم می‌تواند گوشه‌ای از تناقضات حکومتی را نشان دهد. نمونه‌ی علی مطهری، به‌رغم اینکه دیدگاه‌هایش بیان‌کننده‌ی خالص جوهر تفکر حاکم در این زمینه نیست، اما دور از آن هم نیست، می‌تواند بن بست‌های حکومتی از لحاظ فرهنگی «اصول‌گرا» را نمایندگی کند. علی مطهری می‌گوید"به بهانه مبارزه با الفاظ بیگانه نباید با کلمات عربی مقابله کنیم و به کلمات عربی هم به چشم کلمات لاتین بنگریم چون زبان عربی زبان دین ما و زبان قرآن است و نباید کاری کنیم که که کلمات عربی از زبان فارسی خارج شود. اشکالی ندارد که کلمات معادلی برای لغات عربی طراحی کنیم اما اینکه اصلاً از کلمات عربی استفاده نکنیم یک اشتباه بزرگ است. متأسفانه فرهنگستان زبان فارسی مشغول این کار است. مثلاً به‌جای واژه «خروج» واژه «برون‌رفت» را در نظر گرفته‌اند. نفس این کار اشکال ندارد که هر دو کلمه استفاده شود، اما اینکه در کتاب‌های درسی هر جا «خروج» هست تبدیل به «برون‌رفت» کنیم اشتباه است. «خروج» یک کلمه قرآنی است و نباید مردم را از ادبیات قرآنی دور کنیم. به این‌ترتیب اگر پیش برویم ممکن است ۲۰ سال بعد، دیگر آثار شهید مطهری و امام خمینی (ره) برای مردم مفهوم نباشد." و برای نشان دادن جای‌گاهی که زبان عربی قاعدتاً می‌بایستی در میان ما می داشت می‌گوید" من زبان فارسی را زبان دوم جهان اسلام می‌دانم و بسیار متأسف می‌شوم که دو نفر مسلمان در مکه با یکدیگر انگلیسی صحبت می‌کنند. به نظر من دو نفر مسلمان غیرهم‌زبان در درجه اول باید به زبان عربی و گرنه با با زبان فارسی و یا دیگر زبان‌های دنیای اسلام با هم صحبت کنند. البته دانستن زبان انگلیسی به‌عنوان یک ابزار و وسیله، خوب بلکه لازم است اما اینکه مسلمانان زبان انگلیسی را بهتر از زبان عربی می‌دانند یک نقطه ضعف است و نشانه نفوذ استعمار در جهان اسلام است." و در ادامه می‌گوید" من خودم را یک مسلمان ایرانی می‌دانم. به قول سیدجمال‌الدین اسدآبادی وطن ما آنجاست که اسلام باشد. ما مرزهای موجود را مرزهای قراردادی می‌دانیم که خیلی از آن‌ها را

استعمارگران ترسیم کرده‌اند. به ویژه مرزهای خاورمیانه که به دست انگلیسی‌ها و فرانسوی‌ها پس از شکست دولت عثمانی و بیشتر به صورت خطوط مستقیم کشیده شده و برای ایجاد تفرقه بین دنیای اسلام بوده است. اینکه ما روی ایرانی یا عرب یا ترک بودن‌مان تأکید داشته باشیم و به آن تفاخر کنیم نوعی انحراف از تعالیم اسلام است. البته هر کسی وطنش را دوست دارد ولی وطن‌دوستی یک امر مشترک بین انسان و حیوان است و یک امر متعالی نیست."[۵۵] و دربرابر این سیاست‌ها، ما شاهد کوشش‌های وسیع نویسندگان و مترجمان و متخصصانِ- بیرون از دایره‌ی حکومت- برای رشد زبان فارسی در این سی و چند سال بوده‌ایم که در تاریخ معاصر ما بی سابقه است. و در این زمینه و نقش زبان فارسی در مقابله‌ی با این ایدئولوژی‌سازی توجه‌ی درخور نشده است.

سخن پایانی

جنبش سبز پایان یافته است اما، عامل‌هایی که این جنبش بر بستر آن‌ها به‌وجود آمد نه‌تنها پایان نیافته‌اند که سهل است پابرجایند و حرکتی روبه‌رشد دارند. و به‌رغم پایان یافتن جنبش سبز، این جنبش «یک موقعیتِ خاصی را در حافظه‌ی جمعی جامعه به ثبت رسانده‌است و یک نقطه‌ی ارجاعِ تعیین‌کننده شده است برای یک نسل.» و این «حافظه‌ی جمعی جامعه» هم دربرگیرنده‌ی درس های فراوانی برای نسل‌های بعدی است و هم می‌تواند در وضعیتی خاص کارآیی ویژه‌ای داشته باشد. اما افزون براین، همان‌طور که در مقدمه اشاره و در این نوشته بررسی شد، عامل‌های برشمرده در اینجا بسیار فراتر و فراگیرتر از جنبش سبز است. گستره‌ی این عامل ها از وضعیتی مستمر و رشدیابنده حکایت می‌کند که برای امروز و فردای ایران از اهمیت بسزایی برخوردار است. با دقت در همه‌ی این عامل‌ها به‌خوبی می‌توان دریافت که عنصرهای زیرساختاری و فرهنگی، سیاسی، اجتماعی که در اینجا بررسی شد مستقل از اراده ی این یا آن دولتمرد و رئیس و ... به‌رغم فرازونشیب‌های مقطعی

---

۵۵. علی مطهری، مصاحبه با «خبرآنلاین»، منبع: «تاریخ ایرانی» ۱۹,۰۵,۲۰۱۲

به‌گونه‌ای رشدیابنده به راه خود ادامه می‌دهند. و آینده‌ی ایران در گرو چگونگی رشد این عامل‌هاست. و بسیاری از حرکت‌ها و اتفاقات جامعه را می‌توان در پرتو همین عامل‌ها ارزیابی و بررسی کرد، حتا اتفاقی از نوعِ واکنشِ خودجوشِ مردم به مرگ مرتضی پاشایی. شاید روشن‌ترین نمونه‌ی ناکارایی سیاست‌های سرکوبگرانه، عملکرد فاجعه بار دوران هشت ساله‌ی دولت احمدی نژاد باشد که کوشید با نشانه گرفتن حرکت روشنفکری ایران و عرصه‌ی کتاب و مطبوعات، دانشگاه، نهادهای مدنی، طبقه متوسط ایران و... آب رفته را به جوی بازگرداند. اما در عمل مشاهده کردیم که به‌رغم لطمه‌ها و آسیب‌هایی که متوجه‌ی این بخش‌ها شد، اما جامعه‌ی ما سخت‌جان‌تر از آنی بود که گمان می‌بردند. در حقیقت این گونه سیاست‌ها و کوشش‌های حکومتی مصداق بارز این سخن است که : زمین‌لرزه در قعر دریا و سخن‌ها تمامی ز امواج.



آرش جودکی/ در بزرگداشتِ میرشمس الدین ادیب سلطانی : مترجم

دیباچه

نوشته‌ی حاضر، در رفت‌وآمدش میان نویسنده و ویراستاران نشریه، پرسش‌هایی برانگیخت که انگیزه‌ی نوشتن این دیباچه و دست مایه‌ی آن شدند. پیش‌نهادهایی هم داشتند که چون ذوقی‌اند، ذوق هم می‌تواند آن‌ها را نپذیرد. پس از آن‌ها که بگذریم، دشواری‌هایِ نخستین خوانندگان را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد : بی‌پاسخ گذاشتن پرسش‌هایی که به پندارشان متن می‌بایستی به آن‌ها پاسخگو باشد؛ نیازِ خود متن به ترجمه شدن. که این مشکل آخر، مشکل نخست را هم در برمی‌گیرد، اگر به پیوند «ترجمه» و «خواندن»، آن‌گونه که سپس‌تر از خلال تبارشناسی واژگان درخواهیم یافت، بیاندیشم.

کوشش برای دریافت معنای هر متنی، و به‌ویژه متن فلسفی، هم‌زمان کوششی است، یا باید باشد، برای دریافت چراییِ شیوه‌ی نگارش آن. اگر از آغاز بدانیم یا بپنداریم که می‌دانیم هر متنی چگونه باید نوشته شود، در پایان شاید باورمان به این دانایی استوارتر شود، اما بی‌گمان بخشی از معنا را، که بایستی در جست‌وجویش می‌بودیم، از دست داده‌ایم. و همراه آن، لذتِ خوانش را که لذت کشف است : آموختنِ زبانی ناآشنا در زبانِ آشنا. در این آموزش است که خواندن و ترجمه کردن به هم می‌گرایند. چندوچون این هم‌گرایی را اما هربار متن تعین می‌کند، که به فراخور طبیعت‌اش می‌تواند دریافت را، همچون هدف خواندن و ترجمه‌کردن، نیازمند آموختن‌های دیگری

سازد. به‌عنوان مثال وقتی می‌خوانیم : «آگاهی به خویشتن خود (خوداندریافت)، تصور ساده‌ی من است، و اگر تنها بدان راه همه‌ی بسیارگان در درون‌آخته، خودکار داده شده بود، آنگاه سهش درونی اندراندیشگی می‌بود»،[۱] معنای جمله که با جمله‌های دیگر و در گستره‌ی معنایی اثر پیوند دارد، بدون آموزش درازآهنگ فلسفی، تنها با دانستن اینکه واژه‌های خوداندریافت، درون‌آخته، خودکاری، سهش و اندراندیشگی ترجمه‌های Apperzeption، Subjekt، Selbstatigkeit، Anschauung و Intellektuell هستند، هرگز فراهم نخواهد آمد.

شوکی که ادیب سلطانی در ترجمه‌هایش به فارسی می‌دهد، رانشی دارد و گرانشی. پویش‌اش در بهره‌گیریِ بهینه از سرشتِ پیوندی فارسی چنان با ایستاییِ تن‌آسانی که روانی بیان را ملاک سنجش می‌گیرد ناسازگار است، که آمخت‌گاری‌های زبانی ما را برمی‌آشوبد. اما همان شوک خواه‌ناخواه تکانه‌هایی در ذهن به جا می‌گذارد که کمینه فراآمدشان می‌باید آگاهی از ناچیزی زبان فلسفی‌مان باشد و بیشینه‌شان خواستِ فرآراستن آن. پس این نوشته نه می‌کوشد تا اهمیت ادیب سلطانی در تاریخ ترجمه را نشان دهد، چون آگاهی از این اهمیت خاستگاه آن است؛ و نه راهی می‌جوید تا به انتقادهایی که به زبان و نگارش او می‌شود پاسخ گوید، چون در بازنمایی خواستی که شیوه‌ی نگارش و زبان او بر آن بنا شده، همراه آن می‌شود. که چیزی نیست جز دغدغه‌ی گسترش توانایی اندیشش فارسی و اندیشیدن به فارسی. همخواند با این خواست، متن حاضر در رهیافتی همدستانه، با به‌کارگیری واژگان او و پیش‌نهاد واژه‌های نو و همچنین واژه‌سازی با توجه به اصطلاحات پیرامون یک واژه که در گنیجنه‌ی ادب پارسی می‌یابیم (نمونه «داوری» در متن)، خوانش‌اش را از اندیشه بنلادیِ رویکرد او به دست می‌دهد. و چون موسیقی‌آشنایی و موسیقی دوستی او را می‌دانیم،، پیرامون «خواندن» همچون درونمایه‌اش، با گوشه‌چشمی به فرم سونات، در چند مومان و نه همچون سوئیت با تونالیته‌ای همگن، گسترش می‌یابد.

---

۱. ایمانوئل کانت، سنجش خرد ناب، ترجمه م.ش. ادیب سلطانی ، تهران، انتشارات امیر کبیر، چاپ چهارم، ۱۳۹۰، ص ۱۳۲ (با نگه‌داشت شیوه خط ادیب سلطانی در اینجا و در گفتاوردهای دیگر).



بی‌گمان این شیوه تنها شیوه برای بزرگ داشتن کاری که ادیب سلطانی به فرجام رسانده نیست، اما به باور نگارنده، بزرگداشت‌هایی اصیل‌اند که بیش از پاسخگویی به فراخوانی بیرونی، نیازی درونی را پژواک می‌دهند. نیاز به اینکه «شایدبود» (ممکن) تنها به دایره پدیدآمدگان تصادفی فروکاسته نشود، بلکه همچون آنچه هستی‌پذیرفتگان را اندیشیدنی می‌کند، برشمرده شود. دیدار با «سنجش خرد ناب» و نوجویی‌های دلاورانه مترجمی که به گواهی ظاهری نامش می‌بایستی سنت‌گرایی پیشاپیش سرنوشت‌اش را رقم زده باشد، بیست و چند سال پیش، در میان قفسه‌ی کتاب‌هایی که نام‌هاشان با «ال» آغاز می‌شد و قرار نبود پایان بگیرند، نمایی از چنین شایدبودهایی را پیش چشم آورد. همدلیِ هنوز ناآموخته و ناآزموده‌ی آن روزگار، برای به‌زبان‌آمدنِ امروزی، بایستی راه دشوار آموزش و دانش را می‌پیمود.

۱

با آغاز نخستین نشست‌های شورای تحریریه‌ی نشریه‌ی پیشِ رو، به‌منظور همفکری در باب چگونگی راه‌اندازی و ترسیمِ چارچوبِ کارِ ارگانی که می‌باید قلب انجمنی ـ «انجمن آزادی اندیشه» ـ باشد که با توجه به اساسنامه‌اش، یاری رساندن به علوم انسانی و اجتماعی و بنیادهای آن‌ها و تقویتِ این علوم در ایران را یکی از هدف‌های اصلی خود می‌داند، این فکر هم پاگرفت که در هر شماره بخشی نیز به معرفی یکی از چهره‌هایی که در این راه کوشیده‌اند اختصاص یابد. نخستین نامی که مطرح شد و همگان بر سر آن توافق داشتند نام میرشمس الدین ادیب سلطانی، مترجمِ اندیشمندِ متن‌های بنیادین فلسفی بود، متن‌هایی که دشواری‌شان هر فلسفه‌آشنایی را پیشاپیش از خطر کردن در چنین کاری، که او با توانایی و به‌تنهایی به انجام رسانده، بازمی‌دارد. زبان‌دانی که نزد او دامنه‌ای گسترده‌تر از دانستن یک زبان خارجی می‌گیرد ـ تسلط بی‌مانندش به چندین زبان زنده اروپایی که سنت فلسفی پویایی دارند و آشنایی‌اش با زبان‌های باستانی اروپایی و ایرانی ـ اگرچه آن شرط لازمی است که کسان

بسیاری که امروز در ایران به کار ترجمه متن‌های فلسفی دست می‌زنند از به‌جاآوردن‌اش ناتوان اند، به‌تنهایی ناکافی بود اگر «دید»ی که دانش است به کاری که می‌کند و از اینکه چرا می‌کند، آن دانسته‌ها و دانستی‌ها را همراهی نمی‌کرد.

نوشتن معرفی‌نامه‌ای آنگونه که معمول است اما در مورد ادیب سلطانی چندان ساده نیست. چون چیز زیادی از زندگی او نمی‌دانیم. و این ندانستن را می‌توان به فال نیک گرفت، چون به ناچار همه ی دقت خود را تنها بر آنچه کرده و آنچه هست می‌گذاریم، یعنی : ترجمه و مترجم. و از این زاویه به او و کارش نگریستن، اگر آنچه از خلال و در رهگذر این شیوه از ترجمه جسته را پیش چشم بیاوریم، فروکاست اندیشه‌ورز به مترجم نخواهد بود. بگذریم از اینکه «مترجم خواندن» هرگز فروکاهنده جا و مقام هیچکس نیست، به ویژه کسی که به ترجمه چنین جایگاهی بخشیده است. پس همسو با ادیب سلطانی، کمی بر سر همین واژه‌های «ترجمه» و «مترجم» و معادل‌های آن‌ها در فرانسه و آلمانی درنگ کنیم. چون از رهگذر این درنگ، از «ترجمه» و «مترجم» به «خواندن» می‌رسیم و از آنجا ناگزیر به «نوشتن» و چگونگی و آهنگش.

۲

مصدر فرانسوی traduire به معنای ترجمه کردن از traducere لاتین می‌آید که به‌معنای گذر دادن چیزی از میانِ چیزِ دیگر، رساندن چیزی از این‌سو و نهادنش در آن‌سوست. مصدر آلمانی übersetzen ترجمه‌ی همین مصدر لاتین است. ردَ «ترجمه» و «مترجم» و «ترجمان» را که عادت داریم عربی‌شان بدانیم اگر بگیریم، نشان‌شان را در بسیاری از زبان‌های اروپایی پیدا می‌کنیم: δραγούμανος در یونانیِ سده‌های میانه، dragomano در ایتالیایی، truchement و کمی آرکائیک‌تر drogman در فرانسوی. از سوی دیگر در عبری و آرامی targûm به‌معنای تفسیر است، و trgumûn در پهلوی و عبری به معنای مترجم که در آرامی: turgemânâ، درهیتی: tarkummija، و



در اوگاریتی: targumiânu می‌گفته‌اند. شاید که ریشه‌ی همه‌ی این ها برگردد به واژه‌ی آکادیِ taurgumannu که مشتق است از مصدر ragamu به معنای نامیدن، صدا کردن،appeler، call to، verkünden. مصدرهای فرانسوی معادل verkünden آلمانی، یعنی: annoncer، prononcer، proclamer، promulguer می‌توانند معادل‌هایی برای ragamu باشند.

اکنون اگر تنها به ترجمه نحستین معادلِ فرانسوی tragamu، یعنی appeler بسنده کنیم، مناسب‌ترین فعل در فارسی برای آن، فعلِ «خواندن» است، زیرا نه‌تنها تمام گستره‌ی سمانتیکِ tragamu را می‌پوشاند، بلکه معنایی در آن نهفته است که بدون آن هیچ ترجمه‌ای ممکن نخواهد بود. هرچند که در کاربرد معمولی و کنونی‌اش، «خواندن» معادلِ lire باشد، اما هیچ چیز به ما اجازه نمی‌دهد که« نگاه کردن به نشانه‌های نوشتاری و درک کردن مفاهیم آن‌ها؛ درک کردن معنای نوشته‌ها؛ مطالعه کردن»[۲] را معنای اصلی و نخستینِ «خواندن» بشماریم. زیرا که معناهای دیگرِ «خواندن» نیز به همان اندازه کاربرد و رواج دارند، همچون[۳]: نامیدن و یا صدا زدن کسی به نام (appeler)، بیان کردن نوشته‌ای با صدای بلند یا از بر خواندنش (réciter)، کلامی را با صوتِ آهنگین ادا کردن (chanter)، آموختن و تحصیل کردن (étudier)، یادگرفتن و آموختن (apprendre)، دریافتن (percevoir)، چیزی را پیش از وقوعش خواندن (prevoir)، هم‌آهنگ بودن و تناسب داشتن (s'accorder)، سنجیدن (considerer)، تشبیه کردن (comparer)، نقل کردن (raconter). با اینکه همه این فعل‌ها رابطه‌ای دور و نزدیک با ترجمه کردن می‌توانند داشته باشند، و باز اگر ترجمه به معنی چیزی را از سویی به سوی دیگر رساندن باشد، «خواندن» در خود هنوز معنای دیگری هم دارد که بدون آن، هیچ چیز را نمی‌توان از هیچ سویی به هیچ سو رساند : دعوت کردن (inviter). هایدگر برای اینکه در heissen (نامیدن)، einladen

---

۲. نگاه کنید به سرواژه‌ی خواندن در فرهنگ بزرگ سخن.

۳. معادلِ فرانسوی برای هریک از این معانی، کلمه‌ی پیشنهادی در پرانتز است.

(دعـوت کـردن) بشـنود، دلیـل مـی‌آورد کـه در سانسـکریت[4] «نامیـدن» ایـن معنـا را هـم می‌رسـانده اسـت. امـا در ایـن مـورد ویـژه در فارسـی، گوشـی هایدگـری نبایـد داشـت، چـون معناهـایِ بـه حضـور طلبیـدن (convoquer)، احضـار کـردن (evoque)، یـاری جسـتن (inuoquer)، همگـی در «خوانـدن» موجودانـد.

نگاهـی سـاده بـه فرهنگ‌هـایِ لغـت مـا را بـا خـود بـه جایـی در درون خـودِ زبـان بـرد، جایـی کـه واژه‌ی خـودی از واژه‌ی بیگانـه آنچنـان بازنشـناختنی می‌شـود کـه انـگار هیاهـویِ زبان‌هـای دیگـر در دهـانِ زبـانِ خـودی، از خـودیِ زبـان، جایگاهـی بـرای دیگـر زبان‌هـا می‌سـازد : جایگاهـی مهمان‌نـواز کـه از مهمان‌نـوازی نمـودی نـاب به‌دسـت می‌دهـد، چـون کـه مهمـان و میزبـان پیوسـته جاهایشـان را جابه‌جـا می‌کننـد. و مترجـم جویـای چنیـن جـای و جایگاهـی اسـت تـا زبـانِ خـودی را بیگانـه کنـد و زبـان بیگانـه را، خـودی. در ایـن جایـگاه بایـد بی‌پروایـی کـرد و بی‌پـروا بـود. و ادیـب سـلطانی ایـن بی‌پروایـی را دارد.

۳

بـرای هـر کـس کـه ترجمـه‌ای از ادیـب سـلطانی را بـرای نخسـتین بـار بـه دسـت گرفتـه باشـد، خیلـی زود شـگفتی از اینکـه ترجمـه کتـاب را پیشکشـی می‌یابـد بـه فیلسـوفان بـزرگ از باسـتان تـا امـروز ـ انـگار کـه باشـنده‌اند هنـوز و همـراه مترجـم کـه در ایـن بـه نـام خوانـدن، بـه نشـانگری احضـار کـردن، از آنـان یـاری می‌جویـد، جـای خـود را بـه شـگفتی بزرگتـری می‌سـپارد کـه پیـش از خوانـدن متـن، سـبک و شـیوه نـگارش نخسـتین سـطرهای پیش‌گفتارهـا در او برمی‌انگیـزد، پیـش گفتارهایـی کـه ادیـب سـلطانی برنهاده‌هـای فلسـفی و منطقـی خـودش را در کنـار راهنمایی‌هـا و اطلاعاتـی دربـاره متـن و ترجمه‌هـای دیگـر آن بـه زبان‌هـای دیگـر، در آن‌هـا گنجانـده اسـت. تنهـا در یکـی از ایـن پیش‌گفتارهـا، در جسـتار «زبـان و اندیشـش» (§۶،۶ از پیشـگفتار منطـق ارسـطو (ارگانـون)، انتشـارات نـگاه، ۱۳۷۸) «در برابـر واکنش‌هـای ابـراز

---

4. Heidegger, Was heisst Denken, Tübingen, Max Niemeyer, 1954, S. 82.



شـده در پیرامـون زبـان و شـیوه‌ی نـگارش [ترجمه‌هـا] [...]، مترجـم بـرای نخسـتین بـار یـک آپولوگیـا [= دفاعیـه=αἰγολοπά] پیـش نهـاده اسـت [...] [تـا] ایسـتگاه و نگـرگاه او دریافتـه شـود و هماهنگی‌هـا و ناهماهنگـی هـای خواننـدگان بـا روش او بـا آگاهـی‌ی بیشـتری انجـام گیرنـد و ژرفِـشِ بیشـتری الفنجیـده شـود».[۵]

ایـن جسـتار کوتـاه پنـج پـاره دارد کـه تنهـا در آخریـن پـاره، آن «دیـد» کـه گفتیـم دانـش اسـت بـه کاری کـه می‌کنـد و از اینکـه چـرا می‌کنـد، بـه زبـان می‌آیـد. در دوپـاره نخسـت، ادیـب سـلطانی بـا تاکیـد بـر اینکـه «زبـان در وهلـه نخسـت ابـزار اندیشـیدن اسـت»[۶] وکارکـردش تنهـا برقراری ارتبـاط و همرسـانِش دانسـته‌ها نیسـت، برداشـت خـودش را از کارکـردِ زبـان در دسـتکارِ اندیشـه‌ورز بـه دسـت می‌دهـد. بـه گمـان او، اندیشـه‌کاری کـه می‌دانـد «فلسـفه و دانـش بـا مفهوم‌هـای عـادی‌ی عقـل سـلیم پیـش نمی‌رونـد»[۷]، زبـان را چنـان بـه کار می‌گیـرد تـا ایده‌هـا و پیوندشـان بـا هـم هرچـه رسـاتر خـود را بنمایاننـد. ایـن میـان بایـد پرسـید (پرسشـی کـه کمتـر در پیشـگفتارهای ادیـب سـلطانی چهـره می‌کنـد) : آیـا زبـان را می‌تـوان «ابـزارِ» اندیشـیدن یـا ابـزار هرچیـز دیگـر پنداشـت؟ چنیـن بـاوری نـزد دانشـمندی برجسـته‌ای همچـون محمـد حیـدری ملایـری، کـه نگـرش‌اش بـه زبـان و واژه‌سـازی همسـانی‌های بسـیاری بـا نگـرش ادیـب سـلطانی دارد، تـا برسـاختنِ زبـان‌واره‌ای پیـش مـی‌رود کـه گونـه‌ای اسپرانتوسـت بـر پایـه پهلـوی و فارسـی باسـتان. چنیـن رهیافتـی ریشـه در همیـن دریافـت ابـزاری از زبـان دارد کـه می‌پنـدارد بـا بکارگیـری مجموعـه‌ای از شـگردها و تکنیک‌هـا، در فراونـد فـراآورش، می‌تـوان همـه چیـز از زبـان بیـرون کشـید، و بـا کمـک فراورده‌هـای کـه از ایـن راه بـه دسـت می‌آینـد، جـای هـر نبـود و کمبـودی را پُـر کـرد.

در سـومین پـاره، ادیـب سـلطانی بـر دو نکتـه بُنلادیـن دسـت می‌گـذارد کـه بـر پایـه درستی‌شـان امـا نمی‌تـوان دربـاره راسـت و ناراسـت متضـاد آن‌هـا تصمیـم گرفـت. نخسـت اینکـه زیبایـی زبانـی یـک متـن هیچـگاه

---

۵. پیشگفتار مترجم بر ویراست دوم ترجمه فارسی سنجش خرد ناب، یادشده، ص XIII.

۶. پیشـگفتار مترجـم بـر : منطـق ارسـطو (ارگانـون)، ترجمـه م.ش. ادیـب سـلطانی (ویراسـت دوم)، تهـران، انتشـارات نـگاه، ۱۳۹۰، ص LI .

۷. سنجش...، ص XXXIII.

پذرفتارِ (ضامن) ارزش اندیشگی آن نیست، اما از زیبایی یک متن هم حکم به کاواکی (تهی بودن) آن نمی‌توان راند. دوم اینکه، چون آن که در زبان و با زبان می‌آفریند، گوش به فرمانِ آنچه شاید به اشتباه ذوق برخاسته از هوش همگانی‌اش می‌خوانیم، نیست، پس ناگزیر از ساده نوشتن در سودای آسان دریافته شدن هم نیست. چنین آفریننده‌ای، بر پایه آنچه به اندیشه‌اش واداشته، می‌نویسد. پس اگر با پدیده‌ای پیچیده رو به روست، برای نمایش آن می‌تواند زبانی دشخوارخوان و دیریاب به کار بگیرد تا پیچیدگی دیدن و دریافتن آن پدیده را بازتاب دهد، بی آنکه این میان دشوارخوانی و دیریابی نشانگر ژرفی اندیشه باشند.

در پاره سوم، ادیب سلطانی موقعیت خودش را از خلال پرسشِ خواننده‌ای انگاری و تیزبین به نمایش می‌گذارد. مترجم هرچند که نتواند دشواری نوشته‌اش را به تمامی به پای دلمشغولی آفرینندگی اندیشه بنویسد، اما با این دلمشغولی چندان هم بیگانه نیست. چون فرمودمان وفاداری به متن و دقت و سختی، یا به بیان خودش، فرسختیِ ترجمه با آن دلمشغولی چنان همخون و همتافته هستند که بتوانند او را از پایبندی به زیبایی و روانی نثر برهانند. از سوی دیگر، هرآینه دغدغه‌ی رساندن متنِ ترجمه به خوانندگان نبود، هرگز کوشش برای ترجمه هم نمی‌بود. برآیند این دو رهیافت، موقعیت ناهموار مترجم را می‌سازد، موقعیتی که در آن «آخشیجیِ[تضاد] گوهرینِ فرسختی در یک سوی، با برقراری ارتباط با انسان‌های دیگر در دیگر سوی، در جای خود باز می‌ماند»[۸].

ادیب سلطانی از پس این موقعیت تضادآمیز تنها با آگاهی از (و به) آنچه می‌کند برمی‌آید. چون همانگونه که در پاره‌ی پایانی می‌نویسد : «با هر نوشته و با هر ترجمه، مترجم کوشیده است تا توانش‌های گوهرین زبان فارسی برای آفرینش اندیشه‌ها و مینوها [ایده‌ها] و بازنمود و همرسانش آن‌ها را بگستراند و هستانیده کند و بدینسان زبان فارسی را به کنش، توانگرتر سازد.»[۹] آنچه تا کنون

---

۸. منطق...، ص LII.

۹. همان.، ص LIII.

ادیـب سـلطانی بـه انجـام رسـانده، بیگمـان راه‌هایـی هسـتند کـه پیمایـش آن‌هـا در بی‌پایانـی‌اش بـر توانگـری فارسـی خواهـد افـزود، امـا پرسـش، همانگونـه کـه خـود او هـم می‌پرسـد، همچنـان ایـن اسـت کـه «آیـا توانگـری‌ی زبانـی بـی از [بـدون] اندیشـه‌ی توانـا توانسـتنی اسـت»[۱۰]؟

٤

هـر بـوده‌ای وقتـی کـه هسـت در هسـتن خـود ادعایـی دارد ودر ادعـای خـود فرمـوده‌ای کـه هسـتی‌اش نمـود آن اسـت. از کانـت کـه ادیب سـلطانی بـه پارسـی‌اش درآورده، آموخته‌ایـم کـه پـس از آنکـه «بـوده» برقـرار شـد و برجاهسـتی (وجـود) گرفـت، پرسـش Quid juris? را می‌بایـد پیـش نهـاد. بـه عبـارت دیگـر بایـد شایسـتگانی (مشـروعیت) آن هسـتی‌پذیرفته را، همچـون «بـوده» و همچـون «فرمـوده»، در نمـودش بررسـید. ایـن بررسـی، نشـانگرِ آزمـودنِ چیسـتی و چگونگـی اسـتوار شـدنِ «هسـتایی» ایـن «بـوده» بـر آن «بنیـان» اسـت. از رهگـذر ایـن آزمایـش، درست‌بناشـدگیِ آن «بـوده» ثابـت، و شـایانی ادعـای آن تاییـد می‌شـود. «بـوده» بـا هسـتن خـود، دادخواهـی ادعـای خـود را دارد، و اینگونـه «داوری مـی‌آورد» کـه از ایـن «داوری آوردن»، داوری هـم می‌افتـد. پـس داورگاهـی بایـد تـا داوری هـم برخیـزد. در ایـن داورگاه بـه هـدفِ داوری برخاسـتن اسـت کـه حـرف حـق و حقانیـت هـم پیـش می‌آیـد. راسـتی‌آزمایی امـا از برقـراری یـک سـنجیدار (کریتـر) جدایی‌ناپذیـر سـت، سـنجیداری کـه اجـازه خواهـد داد تـا دربـاره «بـوده» و ادعایـش داوری کنیـم. پرسـش حـق و حقانیـت بـه نوبـه خـود جدایی‌ناپذیـر اسـت از تعییـن و تحدیـد یـک بنیـان.

امـا بـر چـه بنیانـی می‌تـوان کارهـای ادیـب سـلطانی کـه می‌کوشـد[۱۱] «راه‌هایـی را بـرای توانگـری‌ی هرچـه بیشـتر زبـان فارسـی پیـش نهـد» داوری کـرد؟ چـون «بنیـانِ» از پیـش پیکریافتـه، تنهـا می‌توانـد از پـس سـنجشِ «داده»هـا و «هسـتا» هایـی برآیـد کـه بـه پهنـه‌ای تعلـق دارنـد کـه آن بنیـان پیشـاپیش گشـوده اسـت. بـه عبـارت دیگـر بـا تکیـه بـر چنیـن بنیانـی نمی‌تـوان راه‌هایـی کـه «آرزوی بودش‌یابـی و

---

۱۰. سنجش...، ص XIV.

۱۱. همان. ص XIV.

شَـوِش‌پذیری»[۱۲] آنچـه نیسـت را دارنـد، داوری کـرد. راه‌هایـی اینگونـه کـه سـودای فـراآورشِ گسـتره‌های نـو را دارنـد، فراتـر از هـر بنیـانِ از پیـش شـکل‌گرفته‌ای، بـه «بی‌بنیـان» چشـم دارنـد تـا فارسـی را کـه نـه سـابقه و نـه سـنت اندیشـه‌ورزی دارد توانـا سـازند. از همیـن رو از نگـرگاه هـوش همگانـی بی‌پایـه و داوری‌سـاز می‌نماینـد. جسـت‌وجوهایی از ایـن دسـت کـه ادیـب سـلطانی از کوشـندگان خسـتگی‌ناپذیر آن‌هاسـت، دیریاب‌انـد. ادیـب سـلطانی کـه فرجام‌آهنگـش ایـن نیسـت کـه «فلسـفه‌نگاران در ایـران بـه شـیوه‌ی سـنجش خِـرَد نـاب بنویسـند و سـخن بگوینـد»،[۱۳] مـا را بـه گشـودن راه‌هایـی نـو و پیمـودن آنهـا می‌خوانـد، باشـد تـا به‌پـاس چنیـن گشـایش‌ها و پویش‌هایـی «شـایدبود» بـودش بگیـرد.

---

۱۲. همان. ص VIII.

۱۳. همان. صص XIV – XIII.



خبرِ ویژه/ آغاز به‌کارِ ایران آکادمیا: آموزش مجازی علوم انسانی بدون سانسور

ایران آکادمیا یک موسسه آموزشی در علوم انسانی‌ست که خود را یک نهاد آموزشی مجازی بدون سانسور می‌خواند. این مؤسسه در فوریه سال ۲۰۱۴ اعلام موجودیت کرد و در ماه نوامبر همین سال رسمًا در کشور هلند افتتاح گردید. انگیزه‌های نخستین و اهداف آکادمیا کدامند و نحوه‌ی عمل این موسسه چگونه است؟

تاریخچه و اهداف

ایران آکادمیا یا "انستیتوی علوم اجتماعی و انسانی" نخستین مؤسسه ی ایرانی دانشگاهی مجازی در خارج از کشور است که آموزش و ترویج علوم اجتماعی و انسانی را هدف خود قرار داده است.

نطفه‌ی این مؤسسه از اقدامِ جمعی از جوانان پرشور و پرانگیزه، همگی دانشجویان و دانش‌آموختگان در حوزه‌ی علوم اجتماعی وانسانی، بسته شد که در جریان انتخابات ریاست جمهوری ایران در سال ۸۸۳۱ با یکدیگر در اروپا آشنا شدند. آن‌ها برآن شدند که اقدامی موثر، واقع بینانه و ماندگار برای نسل جوان، خصوصاً آنانی که ببه‌واسطه‌ی انواع ممنوعیت‌ها و سرکوب‌های نظام جمهوری اسلامی راه به دانشگاه نمی‌یابند، انجام دهند. انگیزه‌ی این جوانان مقابله با محدودیت‌هایی بود که خصوصاً پس از جنبش سبز در ارتباط با علوم انسانی و علوم اجتماعی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در داخل کشور صورت گرفته بود. اقدامات رژیم همچون حذف بسیاری دروس در حوزه علوم انسانی و اجتماعی و نیز بازنگری برخی دیگر دروس در این حوزه‌ها قابل پذیرش نمی‌نمود.

علیرضا کاظمی یکی از مدیران ایران آکادمیا در همین رابطه می‌گوید: "وسعت این محدودیت‌ها به حدی بود که یک قلم به زبان آمار رسمی ۵۵۵ ماده درسی در ۴۸ رشته‌ی علوم انسانی شامل بازنگری‌های گسترده برای انطباق با «فرهنگ ایرانی–اسلامی» شدند که در این میان بیشترین تغییرات در علوم اجتماعی بود".

این اقدامات همچنین به اخراج برخی از بهترین اساتید دانشگاهی که با روش‌ها و عقاید حاکمان وقت سرخوشی نداشتند، کشیده شد. برخی شامل بازنشستگی ناخواسته شدند و برخی دیگر خود از کشور فرار کردند. از میان این اساتید میتوان نام تنی چند از بهترین پژوهشگران میهن مان در حوزه علوم انسانی را دید.در همین جریان، برخی از دانشجویان "ستاره‌دار" شدند، و خصوصاً آنکه ورود دختران به دانشگاه‌ها با محدودیت‌های قابل توجهی روبه‌رو شد.

برای مقابله با این اقدامات، مهم‌ترین وظیفه ایجاد یک آلترناتیو کارساز و بااعتبار بود که هم از لحاظ حوزه‌ی مطالعاتی و هم از نقطه نظر صلاحیت علمی و دانشگاهی، نه‌فقط به‌راحتی توان مقابله با وضع دانشگاهی ایران را داشته باشد، بلکه مسلماً موثرتر و معتبرتر از آن عمل نماید.

به‌این‌ترتیب از سال ۲۰۱۱ این جوانان فعال، در طی ارتباط‌گیری با برخی اساتید و مدیران دانشگاهی در اروپا و آمریکای شمالی، فکر ایجاد ایران آکادمیا، همچون یک مؤسسه آموزش عالی مجازی ایرانی را مطرح کردند. پس از دوسال برنامه‌ریزی پیگیر و مشاوره و مذاکره، که بخش اعظم آن را همان جوانان سازماندهی کردند، سه سمینار در کشور هلند جهت تدوین اهداف موسسه و برنامه ریزی علمی و تشخیص بهترین اساتید با صلاحیت برای تدریس، برگزار شد. و بالاخره در آخرین سمینار، ایران آکادمیا، به‌طور رسمی در نوامبر ۲۰۱۴ افتتاح گردید.

اهداف ایران آکادمیا

بنابراین نخستین هدف کلی ایران آکادمیا جذب جوانان، دختران و پسران، و نیز همه‌ی ایرانیان در داخل کشور، و نیز ایرانیان علاقه



مند مقیم کشورهای غربی، و دیگران نقاط جهان است که علاقه مند به تحصیل در علوم انسانی و اجتماعی می‌باشند. هدف همچنین جذب کسانی ست که به‌خاطر شرایط سرکوبگرانه داخل کشور از تحصیل محروم شده‌اند و امکان ورود به دانشگاه‌ها و موسسات عالی کشور را ندارند ؛ و نیز آن‌هایی که به‌خاطر شرایط نامتناسب و یا سرکوب، به‌عنوان پناهنده درکشورهای اطراف ایران یا کشورهای دیگر سکنا گزیده‌اند.

بنابراین هدف نخستین ایران آکادمیا یاری رساندن به آنانی است که یا به واسطه مخالفت‌شان با رژیم سیاسی مورد غضب نظام قرار گرفتند و امکان تحصیل را ندارند و یا آن اقلیت‌های دینی و یا قومی که از ادامه‌ی تحصیل محروم شده‌اند.

و اما درباره‌ی دومین هدف این مؤسسه در اسناد ایران آکادمیا می خوانیم: هدف ما "تأکید بر آموزش اندیشه سنجشگر و روش‌شناسی، آشنایی با مبانی علوم انسانی واجتماعی ؛ آشنایی با شیوه تشخیص و تقریر مسائل اجتماعی و فرهنگی، آشنایی با تاریخ ایده‌ها و نظریه ها در حوزه فرهنگ و اجتماع ؛ تحلیل، تبیین و مطالعه‌ی موردی در حوزه علوم انسانی و اجتماعی". به‌عبارت روشن، هدف دوم حمایت و پاسداری از علوم انسانی و اجتماعی در میان ایرانیان به‌جهت ترویج فرهنگ انتقادی، آزادی اندیشه است.

آموزش مجازی

برای برقرای وسیع‌ترین سطح ارتباط با ایرانیان در سراسر جهان، ایران آکادمیا ضروتاً می‌بایست یک مؤسسه آموزشی مجازی باشد. از آن‌رو که پراکندگی چشمگیرایرانیان علاقه‌مند در کشورهای گوناگون امکان تجمع آن‌ها را در یک مکان مشخص امکان ناپذیر کرده است، تنها رابطه مجازی به اتکاء به اینترنت می‌توانست ایرانیان همه کشورها را در سطح یک شبکه همگانی و قابل دسترس به گردهم جمع نماید.

ایران آکادمیا یکی از کاراترین سیستم های تدریس مجازی که در اروپا و آمریکای شمالی در سطح دانشگاهی مطرح شده‌اند و پاسخگو

بوده‌انـد رابـه‌کار گرفتـه اسـت. مـا چندیـن سیسـتم آمـوزش مجـازی را مـورد آزمایـش قـرار دادیـم و سـعی کردیـم سیسـتمی را به‌کارگیریـم کـه خصوصـا بـرای ایرانیـان داخـل کشـور دسترسـی بـه آن قابـل تحقـق باشـد.

پشتیبانان

مدیـران و اسـاتید ایـران آکادمیـا، خصوصـاً از هنـگام اعـلام رسـمی تاسـیس مؤسسـه، از طریـق ارتبـاط بـا شـخصیت‌های دانشـگاهی و نیـز روشـنفکران و پژوهشـگران معتبـر و شـناخته شـده‌ی ایرانـی و غیرایرانـی، بـه توضیـح و ترویـج اهـداف ایـران آکادمیـا پرداخته‌انـد. همچنیـن انتشـار برخـی مقـالات و مصاحبه‌هـا در همیـن مـورد نیـز کمـک بسـیاری کـرد بـرای جـذب افـکار عمومـی و نیـز شـخصیت‌های مطـرح جهـان. تاکنـون توانسـته‌ایم حمایـت نویسـندگان ایرانـی همچـون رضـا براهانـی، داریـوش آشـوری و آکادمیسـن‌هایی نظیـر پروفسـور ژانـت آفـاری و پیـام اخـوان را جلـب کنیـم. همچنیـن روشـنفکران و پژوهشـگران غیرایرانـی نظیـر ادگار مـورن، پیتـر سـینگر، آریـل دورفمـان از ایـران آکادمیـا حمایـت کرده‌انـد.

اساتید

از میـان اسـاتید شـناخته شـده‌ی ایـران آکادمیـا بایـد از فرهـاد خسـرو خـاور، داریـوش آشـوری، محمـد رضـا نیکفـر، نیـره توحیـدی و جلیـل روشـندل و سـعید پیونـد و برخـی دیگـر از دانشـگاهیان مـدرس در دانشـگاه هـای اروپایـی و آمریـکای شـمالی نـام بـرد.

چرا علوم انسانی و اجتماعی

بنیانگـذاران ایـران آکادمـی نقطـه آغـاز کار خـود را بـه‌روی دروس علـوم انسـانی و اجتماعـی متمرکـز نمودنـد. چـرا؟ زیـرا بـه‌کار گیـری روش‌هـای سـنجیده علمـی در پژوهـش، و نیـز در حوزه‌هـای دیگـر فکـری، همچنیـن ترویـج اندیشـه انتقـادی به‌جهـت بالندگـی تفکـر، یکـی از فرآورده‌هـای علـوم انسـانی و اجتماعـی سـت. از آن‌رو کـه در ایـران، پـس از پای‌گیـری نظـام اسـلامی و خصوصـاً پـس ار انتخابـات ۱۳۸۸، مشـخصاً ایـن دو حـوزه بودنـد کـه مـورد حمـلات پیگیـر نظـام قـرار گرفتنـد، و نیـز بـه‌آن منظـور



که همین حوزه‌ها هستند که به باروری جامعه‌ای آزاد منش، متوقع و وظیفه‌مند یاری می‌رسانند، ایران آکادمیا به تدریس و ترویج علوم انسانی و اجتماعی می‌پردازد.

مقطع آموزشی و برنامه سال اول

دروس ایران آکادمیا از آغاز سال ۲۰۱۵ میلادی شروع شد. در این ابتدای کار، برخی از ایرانیان علاقه‌مند تاکنون در موسسه نام نویسی کرده‌اند. نام نویسی در ایران آکادمیا رایگان است و دانشجویان تنها ۱۰۰ دلار آمریکا برای بررسی و ارزیابی پرونده‌شان می‌پردازند.

عنوان برنامه سال اول ایران آکادمیا «مطالعات اجتماعی» است. مقطع آموزشی آن کارشناسی ارشد است. دروس ترم اول عبارت می شود از: «روش‌شناسی»، «تاریخ اندیشه سیاسی مدرن» و «نظریه‌های اجتماعی معاصر». در کنار این دروس تخصصی، حوزه‌هایی از قبیل حقوق بشر، دموکراسی و تغییرات اجتماعی نیز در برنامه آموزشی موسسه گنجانده شده است.

حمایت مالی

ایران آکادمی یک سازمان مستقل آکادمیک است. تاکنون افراد خیرخواه، هرکس به‌طور خصوصی، منابع مالی ما را تامین نموده‌است. اما اتکای جدی تر این مؤسسه به سازمان‌های بین المللی، حقوق بشری و آکادمیک در اروپا و آمریکای شمالی است. تلاش‌های ما در مسیر جلب سازمان‌های بین المللی غیر دولتی ادامه دارد. در همین جا می‌بایست به حمایت‌های بی دریغ "رادیو زمانه" و مدیریت آن اشاره کرد. این رادیو نه فقط تاکنون از ایران آکادمیا حمایت معنوی قابل توجهی نموده است، بلکه در جلب حمایت مالی برخی مؤسسات و ارتباط گیری با سازمان‌های اروپایی در این مسیر، اقدامات موثری انجام داده است.

عطا هودشتیان " عضو هیئت اجرایی ایران آکادمیا

حوزه تدریس : تاریخ اندیشه سیاسی مدرن

- مصاحبه با علیرضا کاظمی :
http://www.shahrvand.com/archives/48068

- مصاحبه با شاهین نصیری:
http://news.gooya.com/politics/archives/177090/03/2014.php

- مقاله جلیل روشندل: با «ایران آکادمیا» بیشتر آشنا شویم:
http://www.radiozamaneh.com/130715

- گفت‌وگو رادیو زمانه با دو تن از استادان «ایران آکادمیا»: جلیل روشندل و سعید پیوندی
http://www.radiozamaneh.com/162832

- گفت‌وگوهای زمانه–کنفرانس اساتید ایران آکادمیا
http://www.radiozamaneh.com/162832
https://www.youtube.com/watch?v=uPTndx5xYMw
https://www.youtube.com/watch?v=kFukmMe0myM

- مصاحبه با عطا هودشتیان و علیرضا کاظمی - تلوزیون رها:
https://www.youtube.com/watch?v=ieCQW505xr8

اطلاعات بیشتر:

- آدرس تارنما ایران آکادمیا:
http://iran-academia.com/about/iran-academia2-

- آشنایی با هیئت مدیره ایران آکادمیا:
http://iran-academia.com/meet-the-team/

- آشنایی با استادان ایران آکادمیا:
http://iran-academia.com/about/faculty/

- آشنایی با اعضای هیئت مشاور ایران آکادمیا:
http://iran-academia.com/about/advisory-board/

- آشنایی با چهره های پشتیبان بین المللی:
http://iran-academia.com/about/international-honorary-board/

- برای مطالعه برنامه آموزشی ایران آکادمیا نگاه کنید به:
http://iran-academia.com/study/programmes/

- ایرانیان علاقه‌مند می‌توانند برای پشتیبانی از این پروژه به لینک کمپین «آگاهی به تحول می‌انجامد» مراجعه کنند:
http://right2edu.com



راهبرد و اساسنامه‌ی «انجمن آزادی اندیشه» [1]

عنوان: انجمنِ آزادیِ اندیشه

تبصره ۱: از این پس در این راهبرد و اساسنامه، «انجمن» نامیده می‌شود.

تعریف و اهداف:

۱- «انجمن» نهادی است مدنی و غیرانتفاعی.

۲ – «انجمن» جمعی است متشکل از دانشگاهیان و پژوهشگران و روشنفکران.

۳ – «انجمن» خود را به آزادیِ اندیشه و بیان و به سنجش و انتقادِ روشنگرانه ی تفکر و ترویج و دفاع از حیثیتِ علوم انسانی و اجتماعی و پیشرفتِ اعتبار آن‌ها د رایران متعهد می‌داند.

۴ – «انجمن»، نهادی است مستقل، غیر حزبی، غیرایدئولویک که برایِ اهدافِ زیر کوشاست:

- یاری رسانیدن به علوم انسانی و اجتماعی و بنیادهای آن‌ها و تقویتِ این علوم در ایران.
- رشدِ روشنگری و گسترشِ آزادیِ اندیشه و نقد و بیان و نشر و گفت‌وگویِ آزاد.
- برقراری و یاری رساندن به گفت‌وگویِ سامان‌یافته میانِ روشنفکرانِ ایران.
- برقراری و یاری رساندن به گفت‌وگویِ سامان‌یافته میانِ روشنفکران ایران و دیگر روشنفکرانِ جهـ ـا ن به خصوص روشنفکرانِ کشورهایِ همجوارِ ایران و منطقه‌ی خاورمیانه و آسیایِ مرکزی.

---

۱. این راهبرد و اساسنامه براساسِ نظر و توافقِ اعضای فعلی انجمن در جلسه‌ی مورخ ۲۵ دسامبر ۲۰۱۳ «هیئت‌مدیره موقت انجمن» برای ارائه‌ی به نخستین مجمعِ عمومی انجمن به تصویب نهایی رسید.

اساسنامه:

۱. هر کسی که به‌اعتبارِ آثارِ قلمی و ماهیتِ مشغولیت‌هایش در حوزه‌ی علوم انسانی و اجتماعی فعالیت می‌کند و به تقویتِ این علوم در ایران علاقه‌مند است و به طرحِ راهبردی و اساسنامه‌ی «انجمن» متعهد است، می‌تواند عضوِ «انجمن» باشد.

۲. هر عضوِ «انجمن» به اصلِ مدارا و پذیرشِ اصلِ تکثرگرایی و احترام به حقوقِ دیگران پایبند است.

۳. همه‌ی اعضای «انجمن» از حقوقِ برابر برخوردار هستند.

٤. درباره‌ی پذیرش عضویت افراد، هیئت مدیره‌ی «انجمن» تصمیم می‌گیرد.

تبصره۱. چنانچه تقاضایِ فردی با پاسخِ منفیِ هیئت‌مدیره روبه‌رو شود و او به این تصمیم اعتراض داشته باشد، می‌تواند اعتراضِ خود را به‌صورتِ کتبی به اطلاعِ هیئت‌مدیره برساند و هیئت‌مدیره موظف است حداکثر تا یک ماه این موضوع را به اطلاعِ کلیه‌ی اعضای «انجمن» برساند و نظرِ آنان را جویا شود. چنانچه اکثریتِ اعضاء (پنجاه در صد به اضافه‌ی یک) با تصمیمِ هیئت‌مدیره مخالف باشند، هیئت‌مدیره موظف به پذیرفتنِ عضویتِ فردِ تقاضاکننده است.

۵. هر عضو موظف به پرداختِ حقِ عضویت است.

تبصره ۱: مبلغِ حقِ عضویت را هر دو سال یک‌بار هیئت مدیره تعیین می‌کند و چگونگی پرداخت حق عضویت در آیین نامه‌ی داخلی مشخص خواهد شد.

تبصره ۲: هر عضو که به مدتِ یک سال حقِ عضویت خود را پرداخت نکرده باشد، مادامی که آن را نپرداخته است در تصمیم‌گیری‌ها حقِ رأی ندارد، اما از حقِ شرکت در بحث‌ها و طرحِ دیدگاه‌هایِ خود برخوردار است.

٦. کلیـه‌ی کسـانی کـه در نخسـتین مجمـعِ عمومـیِ «انجمن» شـرکت می‌کننـد و طـرحِ راهبـردی و اساسـنامه‌ی «انجمـن» را تصویـب مـی کننـد، عضـوِ مؤسـسِ «انجمـن» بـه شـمار می‌آینـد.

٧. ارگان‌هـای «انجمـن» عبارتنـد از: مجمـعِ عمومـی؛ هیئت‌مدیـره؛ شـورای سرپرسـتیِ نشـریه؛ نشـریه‌ی انجمـن؛ دایـره‌ی امـور مالـی؛ سـایتِ انجمـن؛ فیس‌بـوکِ انجمـن.

٨. مجمعِ عمومی:

١ / ٨: مجمعِ‌عمومی بالاترین مرجع تصمیم‌گیریِ «انجمن» است.

٢ / ٨: مجمعِ‌عمومی هر دو سال یک‌بار تشکیل می‌شود.

٣ / ٨: بررسـی و تصویـبِ عملکـرد «هیئت‌مدیـره» و دیگـر ارگان‌هـای «انجمـن» از اختیـارات و وظایـفِ مجمع‌عمومـی اسـت.

٤ / ٨: انتخـابِ «هیئت‌مدیـره» از اختیـارات و وظایـفِ مجمـع عمومـی اسـت.

٥ / ٨: تعییـنِ سیاسـت و نقشـه‌ی راهِ میـانِ دو مجمع‌عمومـی از اختیـارات و وظایـفِ مجمع‌عمومـی اسـت.

٦ / ٨: هیئت‌مدیـره موظـف اسـت دسـت کـم یـک مـاه پیـش از تشـکیل، تاریـخ و زمـان و نحـوه‌ی برگـذاریِ مجمعِ‌عمومـی «انجمـن» را بـه اطـلاعِ کلیـه‌ی اعضـا برسـاند.

تبصـره ١: به‌علـتِ پراکندگـیِ جغرافیاییِ اعضـا، مجمعِ‌عمومـیِ «انجمـن» می‌توانـد به‌صـورتِ مجـازی و بـا اسـتفاده از امکانـاتِ اینترنتـی برگـذار شـود.

تبصـره ٢: بـا شـرکتِ اکثریـتِ (پنجـاه در صـدِ بـه اضافـه‌ی یـک) اعضـای دارایِ حـق رأی مجمعِ‌عمومـیِ «انجمـن» رسـمیت می‌یابـد.

تبصـره ٣: کلیـه‌ی مصوبـاتِ مجمعِ‌عمومـیِ عـادی و فـوق العـاده بـا اکثریـتِ آراء (پنجـاه در صـدِ بـه اضافـه ی یـک) بـه جـز تغییرِ«راهبـرد و اساسـنامه» – رسـمیت می‌یابـد.

تبصـره ٤: کلیـه‌ی پیـش نهادهـایِ اعضـای دارایِ حـقِ رأی بـرایِ قرارگرفتـن در دسـتورکارِ مجمعِ‌عمومـیِ «انجمـن» مـی بایسـت دو مـاه پیـش از تشـکیلِ مجمعِ‌عمومـی به‌صـورتِ کتبـی

به‌اطلاعِ هیئت‌مدیره رسانیده شود.

تبصره ۵: چنانچه جلسه‌ی نخست مجمعِ‌عمومیِ «انجمن» به حدِنصابِ لازم نرسد، هیئت‌مدیره موظف است حداکثر تا یک ماه بعد از تاریخِ این مجمعِ‌عمومی، مجمعِ‌عمومی را فرابخواند که با شرکتِ هر تعداد از اعضای دارایِ حق رأی رسمیت می‌یابد.

تبصره ٦: هر عضوِ دارایِ حقِ رأی می‌تواند وکالت یک نفر از اعضای دارایِ حقِ رأی را در مجمعِ‌عمومی به‌عهده داشته باشد.

تبصره ۷: یک سومِ اعضای دارایِ حقِ رأی می‌توانند در صورتِ لزوم خواستارِ تشکیلِ مجمعِ‌عمومیِ فوق‌العاده‌ی «انجمن» شوند. هیئت‌مدیره پس از دریافتِ این تقاضا، موظف است حداکثر تا دو ماه مجمعِ‌عمومیِ فوق‌العاده را فرابخواند. رسمیت یافتنِ این مجمعِ‌عمومیِ فوق‌العاده نیز طبقِ مقرراتِ مجمعِ‌عمومیِ عادی خواهد بود.

۹. هیئت‌مدیره:

۹/۱: هیئت‌مدیره متشکل از هفت عضوِ اصلی و دو عضوِ جانشین است.

۹/۲: هیئت‌مدیره توسطِ مجمعِ‌عمومی «انجمن» انتخاب می‌شود.

تبصره ۱: در صورتِ بازماندن هر یک از اعضایِ اصلیِ هیئت‌مدیره (استعفا یا هر علتِ دیگری) از فعالیت در چارچوبِ وظایفِ محوله از سویِ «انجمن»، عضو یا اعضای جانشین به ترتیب آرای کسب‌شده در مجمعِ‌عمومی جایگزینِ عضو یا اعضای کناررفته می‌شود (شوند).

تبصره ۲: چنانچه تعدادِ اعضای هیئت مدیره کمتر از نصفِ به‌اضافه‌ی یک کلِ اعضا شود (به رقمِ چهار نفر برسد)، هیئت‌مدیره موظف است برایِ کامل کردنِ تعدادِ اعضایِ هیئت‌مدیره، مجمعِ‌عمومیِ فوق‌العاده‌ی «انجمن» را فرابخواند.

۹/۳: برپایی گردهم‌آیی‌هایِ دوره‌ای «انجمن» و سامان‌دادنِ شرکتِ اعضا در گردهم‌آیی‌هایی که متضاد با اهداف و اساسنامه‌ی آن نباشند، از وظایفِ هیئت‌مدیره است.



۹/٤: تأمین منابعِ مالیِ نشریه و سایت و برگذاریِ گردهم‌آیی‌هایِ دوره ای «انجمن» (در چارچوبِ سندِ راهبردی و با حفظِ اصلِ خدشه‌ناپذیرِ استقلالِ انجمن و شفافیت امور مالی) از وظایفِ هیئت‌مدیره است.

۹/۵: افرون بر مواردِ تصریح شده حوزه‌ی اختیارات و وظایفِ هیئت‌مدیره درماده ۴ (و تبصره ۱)، ماده ۵ (تبصره ۱)، ماده ۷، ماده ۸/۵، ماده ۸/۵ (تبصره های ۴ و ۵ و ۷)، ماده ۹، ماده ۱۰/۱، ماده ۱۴، ماده ۱۲/۲ (و تبصره ۱)، ماده ۱۳ (و تبصره ۱)، ماده ۱۴ (و تبصره ۱)، هیئت‌مدیره مسئولیتِ کلیِ هدایتِ فعالیت‌های «انجمن» را به عهده دارد.

۱۰. شورایِ سرپرستیِ نشریه‌ی انجمن:

۱۰/۱: هیئت‌مدیره جمعی پنج نفره از میانِ اعضا یا هیئت مدیره را به‌عنوانِ «شورایِ سرپرستیِ نشریه‌ی انجمن» به مدت دو سال انتخاب می‌کند.

۱۱. نشریه‌ی انجمن:

۱۱/۱: نشریه‌ی «انجمن»، قلبِ فعالیت‌هایِ «انجمن» را تشکیل می‌دهد.

۱۱/۲: نشریه‌ی «انجمن» زیر نظرِ شورایِ سرپرستیِ نشریه‌ی «انجمن» منتشر می‌شود.

۱۱/۳: چگونگیِ سازوکارِ انتخابِ مقالات و نحوه‌ی انتشار آن‌ها، در آیین‌نامه‌ی داخلیِ شورای سرپرستی نشریه‌ی «انجمن» مشخص خواهد شد. این آیین‌نامه با تصویبِ هیئت‌مدیره‌ی «انجمن» رسمیت خواهد یافت.

۱۲. دایره‌ی امور مالی:

۱۲/۱: دایره‌ی امور مالیِ «انجمن» از یک مسئولِ مالی و یک ناظرِ مالی تشکیل می‌شود.

۱۲/۲: هیئت مدیره‌ی «انجمن» یک نفر از میان خود را به عنوانِ مسئولِ امورِ مالیِ «انجمن» انتخاب می‌کند.

تبصره ۱: مسئولِ امورِ مالی، سیاست‌هایِ مالیِ «انجمن» را با تأییدِ هیئت‌مدیره تنظیم می‌کند و به‌پیش می‌برد.

تبصــره ۲: مسـئولِ امـورِ مالـی، موظـف اسـت گـزارشِ دقیـق امـورِ مالـی «انجمـن» را بـه مجمعِ‌عمومـی «انجمـن» ارائـه کنـد.

۱۲/۳: مجمعِ‌عمومــی «انجمــن» یــک نفــر از اعضــای خــود را بــه عنــوانِ ناظــرِ امــورِ مالــی انتخــاب می‌کنــد.

تبصــره ۱: ناظـرِ امـورِ مالـی در هـر زمـان کـه ضـروری بدانـد می‌توانـد بی‌هیـچ محدودیتـی کلیـه‌ی امـورِ مالـیِ «انجمـن» را بررسـی کنـد.

تبصــره ۲: گـزارشِ مالـیِ مسئولِ امورِ مالـیِ «انجمـن» بـه مجمـعِ عمومـی می‌بایسـت همـراه بـا تأییدیـه‌ی ناظـرِ مالـی باشـد.

۱۳. سایتِ انجمن:

هیئت‌مدیــره می‌توانــد در صــورتِ تشــخیصِ ضــرورت و فراهــم بــودنِ امکانــات، بــه راه‌انــدازیِ یــک ســایتِ خــاصِ انجمــن مبــادرت ورزد.

تبصــره ۱: چگونگـیِ راه‌انـدازی و سیاسـت‌گذاری و نحـوه‌ی انتشـارِ مقــالات از اختیــاراتِ هیئت‌مدیــره اســت کــه در آییــن نامــه‌ی داخلــیِ آن مشــخص خواهــد شــد.

۱٤. فیس بوکِ انجمن:

هیئت‌مدیــره می‌توانــد در صــورت تشــخیصِ ضــرورت و فراهــم بــودنِ امکانــات، بــه راه‌انــدازیِ یــک صفحــه‌ی فیــس بــوکِ خــاصِ انجمــن مبــادرت ورزد.

تبصـره ۱: چگونگـیِ راه‌انـدازی و سیاسـت‌گذاری و نحـوه‌ی انتشـارِ مقـالات از اختیـاراتِ هیئت‌مدیـره اسـت کـه در آیین‌نامـه‌ی داخلـیِ آن مشـخص خواهـد شـد.

۱۵. تغییرِ طرحِ راهبردی و اساسنامه:

هـر نـوع تغییـر در طـرحِ راهبـردی و اساسـنامه‌ی « انجمـن » دسـت کـم بـه پیش‌نهـادِ ده نفـر از اعضـای دارایِ حـقِ رأی قابـل طـرح اسـت و تنهـا بـا رأیِ دو سـومِ اعضـایِ دارایِ حـقِ رأی رسـمیت می‌یابـد.

۱٦. هیئت مدیره‌ی موقتِ انجمن:

«هیئـت مدیـره‌ی موقـتِ انجمـن» کـه بـا اجمـاع و موافقـتِ اعضـای فعلـیِ



«انجمن» تشکیل شده است، تا تشکیلِ نخستین مجمعِ عمومیِ «انجمن» کلیه‌ی وظایف و اختیاراتِ «هیئتِ‌مدیره انجمن» را به‌عهده دارد.

۱۷. این پیش‌نهادِ «راهبرد و اساسنامه» درهفده ماده و نوزده تبصره تنظیم شده است که به نخستین مجمعِ‌عمومی «انجمن» برای بررسی و تصویب نهایی ارائه خواهد شد.

چگونگی عضویت در انجمن

همان‌طور که در ماده اول اساسنامه‌ی «انجمن» آمده است «هر کسی که به‌اعتبارِ آثارِ قلمی و ماهیتِ مشغولیت‌هایش در حوزه‌ی علوم انسانی و اجتماعی فعالیت می‌کند و به تقویتِ این علوم در ایران علاقه‌مند است و به طرحِ راهبردی و اساسنامه‌ی «انجمن» متعهد است» می‌تواند تقاضای عضویت خود را با ذکر نام و نام خانوادگی و آخرین مدرک تحصیلی خود همراه با شرح مختصرِ آثار قلمی و فعالیت‌های خود در این زمینه را برای «هیئت‌مدیره انجمن» به نشانی azadiandisheh.association@gmail.com ارسال کند.

AZADIYE ANDISHEH

(Freedom of Thought)

A Persian Journal of Social Sciences & the Humanities

Published by

The Association for Freedom of Thought-Iran (AFTI)

No. 1, June 2015

Contacts:

Editor-in-Chief: azadiandisheh.journal@gmail.com

Board of Directors: azadiandisheh.society@gmail.com

Azadiye Andisheh is a peer reviewed journal